



عمادة الدراسات العليا  
جامعة القدس

مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و " رام الله والبيرة " لكفايات التخطيط الدراسي

إعداد:

أميمة محمود رورو

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1429هـ / 2008م

مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و " رام الله والبيرة "  
لكفايات التخطيط الدراسي

مقدمة من :  
أميمة محمود رورو

بكالوريوس أساليب تدريس المرحلة الابتدائية من كلية العلوم التربوية برام الله

إشراف:  
الدكتور عفيف زيدان

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب  
التدريس من دائرة التربية و علم النفس /عمادة الدراسات العليا/جامعة القدس

2008/هـ 1429



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

إجازة الرسالة

مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و " رام الله والبيرة " لكفايات التخطيط الدراسي

اسم الطالبة: أميمة محمود رورو

الرقم الجامعي: 20510208

المشرف الدكتور: عفيف زيدان

نُوقشت هذه الرسالة و أُجيزت بتاريخ: 19 / 5 / 2008 م من لجنة المناقشة  
المُدربة أسماؤهم وتوافقهم:

1. د. عفيف زيدان رئيس لجنة المناقشة التوقيع: \_\_\_\_\_
2. د. غسان سرحان ممتحناً داخلياً التوقيع: \_\_\_\_\_
3. د. يحيى ندى ممتحناً خارجياً التوقيع: \_\_\_\_\_

جامعة القدس — فلسطين

1429هـ / 2008 م

إقرار:

أقر أنا مقدمة الرسالة أنها مقدمة إلى جامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، و أن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يُقدم لنيل أية درجة عليا لأية جامعة أو معهد.

التوقيع: \_\_\_\_\_

الطالبة: أميمة محمود عبد الكريم رورو

التاريخ: \_\_\_\_\_

الإهداء

إلى والديّ العزيميين

إلى إخوتي وأخواتي

إلى كل طاب عالم

أهدي هذا العمل العلمي المتواضع

الباحثة: أميمة رورو

## الشكر و التقدير

أود أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذ الذي أشرف على هذه الرسالة الدكتور عفيف زيدان، والذي وجهني وأرشدني دائماً بكل إخلاص فجزاه الله كل الخير، كما أتقدم بالشكر إلى أعضاء هيئة التدريس قسم التربية-الدراسات العليا-جامعة القدس تقديراً لجهودهم الكثيرة الرائعة، كما أقدم الشكر الجزيل لأعضاء هيئة تحكيم أداة الرسالة الذين ساعدوا في نجاحها ، وأقدم شكري وامتناني للجنة تحكيم الرسالة التي ساعدت في نجاحها، ولا أستطيع أن أنسى جميع العاملين في وزارة التربية التعليم في محافظتي أريحا و" رام الله والبيرة " الذين ساعدوا في نجاح هذا العمل العلمي المتواضع.

الباحثة

## الملخص

إن نجاح العملية التدريسية يعتمد اعتماداً كلياً على التخطيط الدراسي الناجح وعلى مدى امتلاك المعلم لكفايات التخطيط الدراسي، فالتخطيط الدراسي يضمن سير العمل في الصف في اتجاه تحقيق الأهداف المرجوة واستخدام الأساليب والإجراءات والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة، ويضمن سير العملية التعليمية التعلمية في أسلوب منطقي متسلسل، ولذلك تسعى هذه الدراسة التعرف إلى مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و "رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي في ضوء متغيرات الجنس، والمحافظه، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والجهة المشرفة على المدرسة.

وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" والبالغ عددهم (3212) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (321) معلماً ومعلمة، وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، استخدم في هذه الدراسة استبانة مكونة من 72 فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: مجال الخطة اليومية، ومجال الخطة الفصلية، ومجال صياغة الأهداف، ومجال الأساليب والأنشطة والإجراءات، ومجال التقويم، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها من خلال عرضها على لجنة من المحكمين، ومن خلال استخدام طريقة كرونباخ ألفا، واستخدم في هذه الدراسة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA واختبار LSD للفروق البعدية.

وقد أظهرت الدراسة أن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله و البيرة" لكفايات التخطيط الدراسي كان بدرجة كبيرة جداً في جميع مجالات كفايات التخطيط الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وتعزى إلى المؤهل العلمي ولصالح حملة الدبلوم، وتعزى إلى الجهة المشرفة على المدرسة ولصالح المدارس الخاصة، بينما لا توجد فروق تعزى إلى المحافظة، والتخصص، والخبرة.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة إجراء دراسة ميدانية على نفس الموضوع باستخدام أدوات أخرى غير الاستبانة لإعطاء صورة أوضح عن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و "رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي.

## **Abstract**

The success of teaching process depends completely on successful teaching planning and on the range of teaching planning proficiencies owned by teacher. Teaching planning guarantees the smoothness of teaching process inside classroom and dedication of goals expected to be achieved and using the methods, procedures, activities and adequate evaluation methods. Moreover, teaching planning guarantees the application of teaching process within a logical serialized method.

Accordingly, this study endeavors to know the range of proficiencies owned by teachers of low basic stage in Jericho governorate and Ramallah governorate related to teaching planning proficiencies based on the sex, governorate, specialization, experience years, qualification, supervising authority on the school.

The population of the study from male and female teachers in Ramallah and Al-Bireh and Jericho governorates whose number is (3212) male and female teachers. The sample of the study has been composed of (321) male and female teachers. They have been selected through random stratified method. A questionnaire has been used for the study composed of 72 items distributed to five domains: Daily plan, term plan, forming goals, the domain of methods and activities, evaluation. The questionnaire has been approved through presenting it to a jury to prove its reliability and validity through using Cronbach Alpha method, median, mean, standard deviation Percentages, ANOVA test, LSD test for post differences.

The study has showed that the range of possessing teaching planning proficiencies by male and female teachers in Jericho and Ramallah governorates is very high in all teaching planning proficiencies. The study has concluded that there are differences of statistical differences on the level of ( $\alpha = 0.05$ ) in the means of possessing teaching planning in basic stage in the governorate of Jericho and Ramallah attributed to sex for the favor of females and attributed to qualification for the favor of diploma holders and attributed to supervising authority on the school for the favor of private schools. However, there are no differences attributed to governorate, specialization and experience.

In the light of results, the researcher has recommended to conduct a field study on the same topic using other instruments not the questionnaire to give a clearer idea about the range of possessing teaching planning proficiencies By male and female teachers in Jericho and Ramallah governorates.



## الفصل الأول

### خلفية الدراسة ومشكلتها

#### 1.1 المقدمة:

التعليم ليس سهلاً بل هو عملية صعبة تفرض على المعلم صبراً وجهداً أقرب إلى الابتكار والإبداع منها إلى النقل والملء والتراكم، فنحن عندما نعلم لا ننقل المعلومات من أذهاننا إلى عقول الطلبة كما ولا نملاً عقولهم بالمعلومات بل نفتح نوافذ عقولهم للنور ليكتشفوا الحقائق وهذه الحقائق تتنامى وتتوالى نتيجة لاكتشافاتهم ثم تتفاعل معهم ومع المعلومات الموجودة في أذهانهم، فيتفاعلون معها، فتزيد نموهم وخبراتهم وقدراتهم على الاكتشاف والتكيف والإبداع، وإن عملية صعبة كهذه بحاجة إلى تهيئة وإعداد وعناية بدقة ولا ترتجل، فعملية التدريس تتطلب تخطيطاً مسبقاً لكونه عملاً فنياً دقيقاً (الفتلاوي، 2003).

والتخطيط الدراسي من الأمور الهامة والأساسية في تنظيم تعلم الطلبة ومن المهام الأساسية الملقاة على عاتق المعلم ومما لا شك فيه أن تنظيم تعلم الآخرين في موقف تعليمي يُعد عملاً فنياً رائعاً له قواعده وشروطه وكفايته التي لا بد للمعلم الواعي المتمكن من تفهمها وتطويرها بحسب الظروف المتوافرة (السعافين، 2004).

إن تدريس أي منهج يمر بثلاث مراحل هي التخطيط والتنفيذ والتقييم، وعلى المعلم أثناء تدريس أي خبرة أن يقوم بوضع الخطط أولاً، ثم يعمل على تطبيقها ثانياً، ثم يتحقق من مدى النجاح الذي وصل إليه عن طريق التقييم ثالثاً، ويتم الاستفادة منه عن طريق التغذية الراجعة. أما مرحلة التخطيط فتتطلب من المعلم أن يسأل نفسه الأسئلة الآتية: ماذا أريد من طلابي أن يعرفوه؟ وأن يفهموه؟ وأن يعملوا على تقييمه؟ وأن يستطيعوا القيام به بمهارة معينة؟ وتعتبر الإجابة الدقيقة عن هذه الأسئلة بمثابة الهدف الأساسي للمعلم، وتتمثل الخطوة الأولى لمرحلة التخطيط في تحديد الهدف الجوهري، الذي يعتبر في الوقت نفسه الأولويات لعملية التدريس، ثم يقوم المعلم بالخطوة الثانية وهي اختيار الاستراتيجية التدريسية المناسبة وجمع المواد التعليمية ذات العلاقة بالتدريس (سعادة وإبراهيم، 2004).

وإن التخطيط للمواقف التعليمية بمفهومه هو رؤية مستبقة لطبيعة الموقف التعليمي التعليمي المراد تنظيمه بجميع صورته وعناصره وتفاعلاته من أجل إحداث نعلم مرغوب فيه محدد يتناسب مع معطيات الموقف ومستويات العناصر المشاركة فيه، فالتخطيط ليس تحضيراً للدروس وإنما هو إعداد لموقف معقد تتفاعل فيه مجموعة محددة من الطلبة، متفاوتة في قدراتها، وإمكاناتها، ودافعيها، مع أفكار ووسائل محددة بأساليب يقررها المعلم تبعاً لرؤيته لطبيعة هذا الموقف بما يضمن مشاركة كل متعلم في هذا الموقف أملاً في إحداث تعلم جديد له (حسن، 1993).

والتخطيط المسبق للدروس هو أساس أي نشاط تعليمي هادف فهو مصدر توجيه العمل التعليمي والتربوي، نحو ما يسعى إلى تحقيقه من أهداف ونتائج مرغوب فيها، وإن إعداد الخطة الدراسية سواء الفصلية أو اليومية ليست بالعملية السهلة إذ أن كثيراً من المعلمين يصادفون صعوبات في التخطيط الفعال لأنشطة تدريسهم، وإن هذه الصعوبات تتفاوت في نوعيتها ودرجتها باختلاف ما يتوفر لدى المعلم من معرفة وكفاية تمكنه من إعداد الخطط الدراسية، فمن المعلمين من يضع الخطط في صورة رؤوس أقلام ومنهم من يفصل بكتابتها ومنهم من يعزف عن وضعها (الفتلاوي، 2003).

وإذا كان التخطيط مهماً للفرد في موقع القيادة فهو لا شك مهم جداً للمعلم، وهو مهم للمعلم سواء حديث التخرج أو المعلم ذو الخبرة الطويلة، والمعلم الماهر الكفاء هو الذي يُعد دروسه حتى تلك التي قام بتدريسها مرات سابقة، فإذا لم يدرك المعلم ماذا سيقوم به داخل غرفة الصف فسيكون جهده مجرد شكل دون مضمون، فمن خلال التخطيط يعرف المعلم كل خطوة سيقوم بها قبل الشروع فيها وذلك حرصاً على ضمان النجاح الأكيد في بلوغها وحرصاً على تجنب الارتباك والملل والضياح ويجعل المعلم يشعر بالاطمئنان والثبات في الصف ويساعد التخطيط الجيد للدروس أيضاً على تفادي المشكلات الخاصة بالنظام والانضباط في غرفة الصف ويمنع الارتجال، وصعوبة تحقيق الأهداف لها (أبوجادو، 2000).

ويُقاس نجاح أي عملية تعليمية تعليمية بتحصيل الطلاب، ولكي نضمن نجاح العملية التعليمية التعليمية لا بد من معلم كفيّ يجيد التخطيط الدراسي، كما أن نجاح أي عملية تربوية يعتمد مجموعة من العناصر وإن العنصر الأهم هو المعلم الكفيّ الذي يمكن أن يعوض النقص في العناصر الأخرى (الصرايرة، 1996).

إن إحداث أي تغيير تربوي بهدف تحديث في المناهج وطرق التدريس لا يتم بدون معلم يكون على قدر من الكفاية تمكنه من إحداث هذا التغيير، ويجب الاهتمام بالكفايات التدريسية سواء من قبل

الكليات المسؤولة عن الإعداد أم من مراكز التدريب التي تتولى مسؤولية التدريب بهدف الارتقاء بمستوى الأداء المهني لدى المعلم (النجادي، 1996)، إن الكفايات التدريسية مهمة لإعداد المعلم بشكل عام ومعلم المرحلة الأساسية بشكل خاص حتى يتمكن من تحقيق أهداف المرحلة الأساسية الدنيا. إن التدريس الذي يتأسس على مدخل الكفايات ، لا بد أن يبلغ مقاصده ، لأنه لا يتناول شخصية التلميذ تناو لا تجزيئياً، وإن الكفاية ككيان مركب تفترض الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم، سواء على المستوى العقلي أو الحركي أو الوجداني، والكفاية تيسر عملية تكييف الفرد مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها محيطه، و التي لا يمكن أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته، بل بالعكس من ذلك، فإن تضافر مكونات الشخصية، أي المعرفة والعمل والكينونة هو الكفيل بمنح الفرد القدرة على مواجهة المستجدات والتغلب على التحديات (الدريج، 2000).

وفي الستينات من القرن العشرين ظهرت أبرز الاتجاهات في عملية إعداد المعلم وتدريبه وقد عرفت باسم تربية المعلم القائم على أساس الكفاية (C B T E) Competency Based Teacher Education، أو باسم تربية المعلمين على أساس الأداء Performance Based Teacher Education، إن الفكرة الرئيسة لهذه الحركة تتلخص في أن تحديد كفاية أداء المعلم وفق محك محدد هي الأساس الذي يستند له إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها وتستند هذه الفكرة إلى افتراض مفاده أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات، وإذا أجادها المعلم يصبح معلماً ناجحاً ، ويُعنى الإتجاه القائم على الكفايات بالمعارف المتصلة بحصيلة تربية متعددة الأبعاد تشمل القيم والمثل والاتجاهات والميول وإلى جانب مهارات عديدة مثل التخطيط والتنفيذ والتقييم وغير ذلك، أما المفهوم الشامل لإعداد المعلمين القائم على الكفايات فهو "البرنامج الذي يحدد الكفايات المطلوبة من المعلم أن يؤديها بإتقان والذي يحدد بموجبه المعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم والذي يضع مسؤولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المعلم نفسه" (الفتلاوي-أ، 2004).

وحسب مرعي (1981) فإن وولنز (Wollins) يعرف التربية القائمة على الكفايات أنها "البرنامج الذي يمد المعلمين المنتظرين بالخبرات التعليمية التي تساعد على أن يأخذوا على عاتقهم القيام بأدوار المعلمين"، ويعرفها كوبر (Cooper) وويبر (Weber) أنها "البرنامج الذي يحدد المتوقع أن يظهره المعلم الطالب والذي يوضح المعايير التي يمكن اعتمادها في تقويم الكفايات عنده"، ويعرف هوستون (Houston) التربية القائمة على الكفايات إنها "البرنامج الذي يحدد الأهداف، بذكر الكفايات التي على المعلم أن يؤديها ويحدد كذلك المعايير التي يتم التقويم على أساسها، ويضع مسؤولية اكتساب وتحقيق الكفاية على المتعلم نفسه"، وأما ليونارد وروبرت (Leonard & Robert) يُحذران

من أن الكفايات ليست طرقاً للتدريس لأنها لا تدلنا على ما سيعمله المعلم ولا كيف ولكنها نموذج يساعد المعلم على الإبداع والتركيب على اعتبار أن التركيب عملية فيها إبداع، ولونظرنا إلى أهم مميزات وسمات حركة التربية القائمة على الكفايات لوجدنا أنها:

1. برنامج يحدد بوضوح الخبرات التي ستساعد المعلمين مستقبلاً.
2. تؤكد أن التدريب يجب أن يبنى على أساس الكفاية التي تشير إلى القدرة على الأداء بعكس ما هو معروف أن التدريب يبنى على أساس المعلومات النظرية.
3. أن التربية القائمة على الكفايات أوسع من التربية القائمة على الأداء فهي تعمل على تقويم النتائج التعليمي لدى المعلم وتقويم الأداء التعليمي ونوعية هذا الأداء.

وأهم ما يميز حركات تربية المعلمين تركيزها على مهارات التعليم وذلك تحت مصطلحات مختلفة مثل تربية المعلمين القائمة على الكفايات وتربية المعلمين القائمة على الأداء والتدريب الموجة نحو الأداء السلوكي والتدريب الموجة نحو العمل، وبين هذه المصطلحات فروق بسيطة لكنها مجتمعة تحدد مهارات التعليم.

لقد ورد معنى الكفاية في لغتنا، ففي اللغة العربية فإن أهم تعريف للكفاية أو الكفاءة هو الذي يورده ابن منظور في " لسان العرب " ( دار الجيل، بيروت – المجلد الخامس – ص 269 حيث ذكر: قول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاء، أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل. والكفءُ : النظير، وكذلك الكفاء والمصدر الكفاءة. والكفاءة: النظير والمساوي . يقول تعالى: (( لم يلد و لم يولد و لم يكن له ، كُفؤاً أحد )) . ويقال كَفَأْتُ القَدْرَ و غيرها، إذا كبيتها لتفرغ ما فيها. الكفاءة: الخدم الذين يقومون بالخدمة، جمع كاف، وكفى الرجل كفاية، فهو كاف، إذا قام بالأمر(الدريج،2000).

ولقد وردت تعريفات لمفهوم الكفايات منها ما عرفته الفتلاوي(2004) في دراستها عام 1987 على أنها مجموعة المعارف والمهارات والأساليب وأنماط السلوك التي تتعكس على سلوك المعلم والتي تظهر خلال الدور الذي يمارسه عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي سواء كانت هذه الكفايات عامة أو خاصة، وتعد الكفايات قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة(الدريج،2000).

ومن تعريفات الكفاية تعريف هوستون (Houston) للكفاية "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار المعلم المتعددة" (عوجان، 1993)، وهناك تعريف هوستون وحسام (Howsam & Houston) وهو "القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج متوقع".

وقد عرّف جود الكفايات أنها "القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات" (الفتلاوي ب، 2004)، وقد عرّف روس الكفايات أنها "المعرفة والمهارات والقيم ومنهج التفكير المطلوب لتنفيذ نشاط مهم لإنجاح حياة الفرد الشخصية والمهنية والقدرة على المواجهة والإحاطة بمستويات الإتقان" (الخدّام، 1995).

وحسب مرعي (1981) فإن باتريسا (Patricia) تعرّف الكفايات أنها "الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليماً فعالاً أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادراً على أدائها" ويمكن تعريف الكفاية التعليمية الأدائية أنها "المقدرة على عمل شيء بكفاءة وفعالية ومستوى معين من الأداء".

وتشير مجموعة من الأدبيات والبحوث السابقة مثل (الفتلاوي، 2003)، و (مرعي، 1981)، و (عوجان، 1993) إلى أبعاد، وتصنيفات في كفايات المعلم التي ينبغي توفرها في المعلم الفعال:

1. البعد الأخلاقي، وفيه يتصف المعلم بمجموعة من الصفات كالمرونة، والشجاعة، والتحمس للتدريس... الخ.

2. البعد الأكاديمي، ويضم الكفايات المعرفية اللازمة لتمكينه من ممارسة تدريس مادة ما بفاعلية واقتدار، وتسمى كفايات معرفية وتذكر، تتصل بمجال التخصص وفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته والحقائق المتصلة بالمتعلم من حيث طبيعة نموه ومشكلاته وحاجاته، ومن هذه الكفايات أن يلم بالأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، ويلم بمادة التخصص، ويشرح بشكل واضح وشيق، ويلم بالأهداف التربوية العامة لمجتمعه... الخ.

3. البعد التربوي، وهذا البعد يقترن بالمقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة ويسر وإتقان لتحقيق الأهداف التربوية، ويشتمل على قدرة المعلم على القيام بسلوكيات صافية وغير صافية تتصل بأبعاد الموقف التعليمي كله، ويشتمل على كفايات نتاجية وأدائية تؤدي إلى تحقيق نتائج معينة لدى الطلبة، ويضم البعد التربوي الكفايات الأدائية أو الانجازية الآتية:

▪ الكفايات السابقة للتدريس: وتشمل مرحلة التحديد و التحضير للتدريس و تضم

الكفايات الآتية:

- تحليل محتوى مادة الدرس.

- تحليل خصائص المتعلم.

- التخطيط للتدريس.
  - صياغة أهداف التدريس.
  - تحديد طرائق التدريس.
  - تحديد استراتيجيات التدريس.
  - تحديد الوسائل التعليمية.
- كفايات التدريس: وتشمل تنظيم بيئة الفصل، والتهيئة للدرس، وجذب الانتباه، تنويع الحافز، وتحسين الاتصال، واستخدام الوسائل التعليمية، والتعزيز، وإدارة الفصل، والغلق(الإغلاق)، وتحديد الواجب البيتي.
  - كفايات تقويم نتائج التدريس: وتشمل صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية، والتقويم التكويني، والتقويم النهائي.
4. بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والانسانية: ويضم الكفايات الوجدانية والاجتماعية الآتية:  
التعاون من الزملاء والمدير، ويساوعب طبيعة المجتمع الذي يعمل به، ويقدم نشاطات حل المشكلات بوعي وقصد.الخ.

ويقول فريدريك ماكدونالد(Fredrick.Mcdonald) "إن كل أداء أو كفاية تتشكل من مكونين رئيسيين هما المكون المعرفي والمكون السلوكي، أما المكون المعرفي يتكون من مجموعة الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية، أما المكون السلوكي فينتكون من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها، ويعتبر إتقان هذين المكونين والمهارة في توظيفهما أساساً لإنتاج المعلم الكفي والفعال"(مرعي،1981).

ويلاحظ من يتتبع التطورات التعليمية في إعداد المعلمين اتجاهاً حديثاً في الاتساع يعتمد على تحليل عملية التعليم المعقدة إلى أجزاء ومهام منفصلة وتدريب المعلمين على كل منها بشكل مستقل بقصد تطوير المهارات التعليمية اللازمة وهذه الطريقة في تدريب المعلمين ربما تكون أكثر فاعلية من تدريب المعلم على مختلف المهارات التعليمية في آن واحد، إن عملية التخطيط تجعل العملية التعليمية عملية منظمة وهادفة إذ توجه انتباه المعلم إلى أهدافه وكيفية تحقيقها وتوجه انتباه التلميذ نحو تحقيق الأهداف المرصودة في مخطط المعلم، وبذلك تقلل من العشوائية وتساعد على تشخيص مواطن الضعف في إجراءات التدريس ومعالجتها، ويعتبر تخطيط الدرس من المهارات الأساسية بالنسبة للمعلم ويتطلب إتقان الكثير من مهارات التدريس من صياغة الأهداف التعليمية الواضحة وتحليل المحتوى وتنظيم تتابع الخبرات التعليمية واختيار أساليب التقويم أو إعدادها(الصررايرة، 1996).

ويُعد التخطيط نقطة البدء المنطقية للعمل في التدريس، ويعتقد البعض أن التخطيط في التدريس هو التفكير المنظم والمنسق والمسبق لما يعتزم المعلم القيام به مع تلاميذه من أجل تحقيق أهداف

تعليمية معينة، ويُمكن تعريفه بأنه العملية الواعية التي يتم بموجبها اختيار أفضل طريق أو مسار للتصرف بما يكفل تحقيق هدف معين، كما أن التخطيط هو تصور المعلم المسبق للسبل والإجراءات التدريسية التي يسترشد بها في تنفيذ وتنسيق الأنشطة داخل الصف من أجل إنجاز الأهداف المحددة (الفتلاوي، 2003).

ويعتبر التخطيط عملية يتم فيها اقتراح سلسلة من الإجراءات و الخطوات لغرض تحقيق هدف أو أهداف متوخاة (الحيلة، 2003)، وهو الجهد الذي يبذله المعلم للإعداد لموقف يريد تنظيمه أو المشاركة فيه، ويتضمن هذا الجهد تحديد الأهداف الخاصة لتنظيم هذا الموقف أو المشاركة فيه، وتحديد الفعاليات التي سيقوم بها، والوسائل والأدوات اللازمة بالإضافة معايير خاصة للحكم على الموقف وفعالياته (حسن، 1993).

## 2.1 مشكلة الدراسة:

إن نجاح العملية التدريسية يعتمد اعتماداً كلياً على التخطيط الدراسي الناجح وعلى مدى امتلاك المعلم لكفايات التخطيط الدراسي، فالتخطيط الدراسي مكون من أربعة عناصر هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقييم، ولا بد للمعلم من إتقان كفايات التخطيط الدراسي ليرتقي بتعلمه ويحقق الأهداف التعليمية المرغوب فيها في سلوك طلبته، فإن لم يتقنها بنجاح، سيفشل في تعليم طلبته وتحقيق الأهداف المنشودة من التعليم، فالتخطيط الدراسي يضمن سير العمل في الصف في اتجاه تحقيق الأهداف المرجوة واستخدام الأساليب والإجراءات والأنشطة وأساليب التقييم المناسبة، ويضمن سير العملية التعليمية التعليمية في أسلوب منطقي متسلسل.

ويُمكن المعلم من حل المشكلات ومواجهتها، وتوزيع الوقت المناسب، كما أن المعلم الذي يُخطط سيكون مطمئناً واثقاً من نفسه ومرتب الفكر والعمل، وهذا سينعكس على طلبته، وتعتبر كفايات التخطيط الدراسي هي الأولى من بين الكفايات التعليمية وهي من أولويات العمل التدريسي، وقد لوحظ في الآونة الأخيرة تدني مستوى التحصيل الدراسي في المدارس الفلسطينية بشكل ملحوظ، وربما يرجع ذلك لأسباب عديدة أبرزها المعلم، لكونه عاملاً من عوامل الضعف أو القوة في تحصيل الطلبة.

فهو يؤثر في العملية التعليمية بما يمتلكه من كفايات وخصائص وفي ضوء امتلاكه لكفايات التخطيط الدراسي يستطيع جذب انتباه الطلبة نحو دراسة المواد التي يدرسها أو يدفعهم للابتعاد عنها، وللتخطيط وظيفة دافعة للمتعلمين من أجل زيادة تحصيلهم الدراسي، بحيث أنه يوجه انتباه المتعلمين نحو تحقيق الأهداف المعلنة عنها، فللمعلم دورٌ أساسيٌّ في تحسين مستوى تحصيل طلبته.

وحاولت الدراسة تحديد مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي؟

### 3.1 أسئلة الدراسة:

1. ما مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي ضمن المجالات الآتية (مجال إعداد الخطة اليومية، ومجال إعداد الخطة الفصلية، ومجال صياغة الأهداف، ومجال اختيار الأساليب والإجراءات والأنشطة، ومجال اختيار أساليب التقويم)؟

2. هل يختلف مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي باختلاف كل من متغيرات الدراسة (جنس المعلم، والمحافظة، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي، والجهة المشرفة على المدرسة)؟

### 4.1 فرضيات الدراسة:

تم تحويل السؤال الثاني إلى الفرضيات الصفرية الآتية: -

**الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى جنس المعلم.

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المحافظة.

**الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى التخصص.



**الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة.

**الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المؤهل العلمي.

**الفرضية السادسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجهة المشرفة على المدرسة.

### 5.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى:

1. مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لمجالات كفايات التخطيط الدراسي (مجال إعداد الخطة اليومية، ومجال إعداد الخطة الفصلية، ومجال صياغة الأهداف، ومجال اختيار الأساليب والإجراءات والأنشطة، ومجال اختيار أساليب التقويم).
2. تأثير متغيرات جنس المعلم، والمحافظ، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي، والجهة المشرفة على المدرسة على مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي.

### 6.1 أهمية الدراسة:

سوف تقدم هذه الدراسة قائمة بكفايات التخطيط الدراسي مما يغني الأدب التربوي المتعلق بالكفايات التخطيطية، وتعتبر هذه القائمة بمثابة تشخيص ذاتي للمعلم نفسه تساعده على تشخيص مدى امتلاكه لكفايات التخطيط الدراسي، والتعرف إلى مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمجالات كفايات التخطيط الدراسي، والمتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة المعلمون والمشرفون التربويون أيضاً من خلال تحديد مدى امتلاكهم لكفايات التخطيط الدراسي بحيث

تساعد المعلم على تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة لديه من حيث مدى امتلاكه لكفايات التخطيط الدراسي والإفادة من ذلك في تقويم مدى امتلاكه لها، وتساعد الخبراء و التربويين في تقدير مدى حاجة المواقع المختلفة للتطوير التربوي في مجالات كفايات التخطيط الدراسي، كما وتفتح هذه الدراسة المجال أمام الدراسات والبحوث اللاحقة التي تشتق من مشكلتها ونتائجها المتعلقة بالبيئة الفلسطينية، كما وتكشف هذه الدراسة عن مدى امتلاك المعلم والمعلمة في فلسطين لكفايات التخطيط الدراسي مما سيؤدي إلى العمل على تحسين امتلاك المعلم لهذه الكفايات وتطويرها لدية بشكل أفضل وتفاذي نقاط الضعف ومواجهتها.

### 7.1 محددات الدراسة:

- 1- اقتصرت الدراسة على تحديد مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي.
- 1- أجريت الدراسة بالفصل الدراسي الأول في العام الدراسي 2007/2008.
- 2- في مدارس محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" التي فيها الصفوف من الأول إلى الرابع.
- 3- تتحدد هذه الدراسة بمدى صلاحية و ملائمة أدواتها التي أعدت لهذا الغرض.

### 8.1 تعريف مصطلحات الدراسة:

**الكفاية:** هي "القدرة على أداء عمل أو مهمة بكفاءة وفعالية وبمستوى معين من الأداء" (السعيد وعلي، 2003، ص195).

**كفايات التخطيط الدراسي:** هي "مجموعة المهارات والمعارف التي يفترض أن يقوم بها المعلم أثناء ممارسة التخطيط الدراسي للعملية التربوية وتقاس درجة ممارسة المعلم لهذه الكفايات في ضوء استجابته على فقرات الاستبانة المعدة لذلك" (الصريرة، 1996، ص8).

كما عَرَفها (أبا الخيل والختلان، 1997، 115) بأنها "أداء المعلمة لمجموعة من المهارات والأداءات السلوكية في كتابة عناصر خطة الدرس اليومي، التي تتطلب عدداً من المهارات الرئيسة التي تشكل إطاراً عاماً لمخطط الدرس اليومي".

وتعرفها الباحثة بأنها مجموعة من المهارات والمعارف التي يجب أن يقوم بها المعلم أثناء إعدادة للخطط اليومية أو الفصلية أو السنوية، وتقاس درجة امتلاك كفايات التخطيط الدراسي في ضوء الاستجابة على فقرات الاستبانة المعدة لذلك.

**درجة الامتلاك:** هي درجة تمكن المعلم والمعلمة من كفايات التخطيط الدراسي والتطبيق لها، ويكون قياسها عن طريق استخدام استبانة بمقياس متدرج خماسي أعدت لهذا الغرض.

**المرحلة الأساسية الدنيا:** هي الصفوف من الأول إلى الرابع حسب تصنيف وزارة التربية والتعليم.

## الفصل الثاني

### 1.2 الإطار النظري للدراسة:

تؤكد الدراسات والأدبيات التربوية على أهمية التخطيط الدراسي، ودوره في نجاح المعلم وتنفيذه لدروسه بصورة فاعلة، وهو من أهم المهارات التدريسية التي ينبغي أن يتقنها المعلم بشكل جيد، حيث يترتب على ذلك إتقانه لمهارات تدريسية أخرى، وبحكم أن المعلم يهتم بإعداد ناشئة الأمة فإن عمله ينبغي أن ينطلق من تخطيط مدروس، ولا يخضع للعشوائية والمصادفة، فالمعلم المخطط شأنه شأن المهندس والطبيب لا يمكن لأي منهما أن ينجح في عمله دون تخطيط مسبق (حمدان، 2005)، وستلقي الباحثة الضوء على الجوانب الآتية:-

#### التخطيط الدراسي أو التخطيط اليومي للدروس:

يُعد من أهم الأعمال الرئيسة التي يقوم بها المعلم فالتخطيط هو "تلك العملية التي تؤدي إلى وضع تصور للمواقف التعليمية التي يهيئها المعلم لتحقيق الأهداف أو هو تلك العملية التي تؤدي إلى وضع خطة دراسية تتضمن مواقف تعليمية، وتشتمل على عمليات أخرى تقوم على تحديد الأهداف، واختيار الأساليب والإجراءات التي تساعد في تحقيق الأهداف وتقويمها وتنفيذها" (السعافين، 2004). فالتخطيط الدراسي مكون من أربعة عناصر هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، وتخطيط المعلم للموقف التعليمي يعني تبني خطة لموقف تعليمي تعليمي يريد تنظيمه لتلاميذه، ويحدد فيه الأهداف المرتقبة منه، والمواد والوسائل المطلوبة، بالإضافة إلى اقتراح التفاعلات المختلفة التي ستسير الموقف التعليمي التعليمي (حسن، 1993).

#### أهمية التخطيط الدراسي وفوائده:

تشير مجموعة من الأدبيات السابقة مثل (حمدان، 2005) و (الحيلة، 2003) و (الصريرة، 1996)، و (جادو، 2000) أن للتخطيط فوائد عديدة منها: مساعدة المعلم على قيامه بعمله التدريسي بكل ثقة واطمئنان وشعوره بالأمن في تعامله مع الطلاب، وللتخطيط وظيفة دافعة للمتعلمين من أجل زيادة تحصيلهم الدراسي، بحيث أنه يوجه انتباه المتعلمين نحو تحقيق الأهداف المعلنة عنها، ومساعدة المعلم على تنظيم الوقت بصورة متوازنة وتوفير الجهد، وتعرف الأهداف التربوية العامة وأهداف المدرسة.

ومساعدة الطلبة على معرفة الأهداف التي سيحققونها، والمشاركة الفعالة في تحقيقها. و يساعد في الانضباط الذاتي عند الطلبة، ومعرفة كل طالب لدوره في الإجراءات التدريسية. وتجنب المعلم الفوضى والعشوائية والنسيان. وتسهيل عمليتي التعليم والتعلم، ومعرفة خصائص الطلاب وحاجاتهم أثناء الإعداد للخطة الدراسية. وتمكين المعلم من توقع بعض المواقف التعليمية التي قد يقابلها أثناء الدرس. والقيام بعملية المتابعة والتقويم وتصحيح الأخطاء.

وإتاحة الفرصة للقائمين على العملية التعليمية بمتابعة المعلم والإشراف عليه.مساعدة المعلم على الإطلاع على المنهج وأهدافه والوعي بها، ويجعل المعلم يحلل المنهاج ويُعالج القصور به. مساعدة المعلم عند وضع الاختبارات سواء اليومية أو الشهرية أو الفصلية.مساعدة المعلم عند تحديد استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية المساعدة والأنشطة المختلفة. التخطيط الدراسي كضرورة ملحة ومطلب مهم للمعلمين وخصوصاً المبتدئين، واهتمام المعلم بالتخطيط يُعطي انطباعاً على اهتمامه بالتنظيم في عمله مما ينعكس على طلابه.

واهتمام المعلم بالإعداد لدروسه اليومية يساعده على القيام بأداء تدريسي فاعل أثناء التدريس بالصف، ويجعل كل نشاط به هادفاً وموجهاً، ومساعدة المعلم البديل على القيام بالتدريس بصورة مناسبة في حالة غياب المعلم الأساسي أو تأخره، ومساعدة المعلم على النمو المهني من خلال مروره بخبرات متعددة عند الحاجة لإعادة التخطيط لدرس أو موضوع لأكثر من مرة. ومساعدة المعلم على تطوير الاختبارات المدرسية، بحيث تكون شاملة لمجالات الأهداف الثلاثة.

### أهداف التخطيط الدراسي:

تشير مجموعة من الأدبيات السابقة مثل (السعافين،2004)، و (الحيلة،2003) أن للتخطيط أهداف عديدة منها:مساعدة المعلم على مواجهة المواقف التعليمية بدرجة عالية من الثقة، ومساعدته على تجنب المواقف المحرجة التي تظهر في المشكلات الصفية، ومساعدته على تنظيم عناصر الموقف الصفّي، ومساعدة المعلم على تنظيم عناصر الموقف الصفّي، مساعدته على تنظيم أفكاره، وترتيبها، وكذلك مساعدة المعلم على تحقيق الأهداف ببسر وسهولة، ومساعدة المعلم على تحسين المنهاج، وإثرائه، وتطويره وتحسين عملية التعلم من حيث مراعاته لمنطق المتعلم ومنطق المادة. الدراسية، وتسهيل عملية التعليم أيضاً.

### خطوات التخطيط الدراسي:

تشير مجموعة من الأدبيات السابقة مثل (السعافين،2004)، و (الحيلة،2003)، و (الفتلاوي،2003)، و (الأسطل والرشيدي،2003)، و (أبا الخيل والختلان،1997) أن للتخطيط خطوات عديدة وهي :

1. يقرأ المعلم مادة الدرس قراءة تحليلية، حيث الإلمام بالمادة الدراسية يسهل تحديد الأهداف وتحليل المحتوى العلمي إلى أشكاله وأنواعه المختلفة.
2. يطلع على المراجع الخاصة بموضوع الدرس للتمكن منه.
3. فهم الأهداف التربوية العامة، وأهداف المادة الدراسية بشكل خاص، بما يبسر عليه وضع الخطط التدريسية في ضوءها، ولكي يتمكن من توظيفها في خدمة النمو العام للمتعلم.
4. يحدد الأهداف السلوكية وهي عبارات تصف سلوك ما يتوقع أن يتعلمه الطلبة من خلال الموقف التعليمي الذي ينظمه المعلم، وينبغي أن تشتق هذه الأهداف السلوكية لدرس معين، من الأهداف العامة الكبرى المشار إليها بالمنهاج، وتعد الخطوة الأولى في إعداد درس معين.
5. يحدد المتطلبات السابقة (التعلم القبلي) وهي المعلومات والمتطلبات الأساسية من الحقائق، والمفاهيم، والمهارات، والاتجاهات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالموضوع أو الهدف المخطط له، والتي لا يُمكن للتلاميذ أن يتعلموا الموضوع أو يبلغوا أهدافه المخططة إلا إذا أتقنوا تلك المتطلبات.
6. يختار لكل هدف أفضل الاستراتيجيات، والخبرات التعليمية، وما يستخدم في إطارها من مواد تعليمية، وموارد، وإمكانيات، وإن تحديد محتوى الدرس، واختيار طرائق التعليم، والخبرات التعليمية اللازمة التي تساعد على الوصول إلى الأهداف المخطط لها في الخطة الدراسية اليومية، عملية أساسية، وتشمل العناصر الآتية:
  - تحديد الحقائق والمفاهيم المرتبطة بأهداف الدرس المخطط لها.
  - تحديد الطرائق، والمفاهيم، والأساليب (الإجراءات) المناسبة لبلوغ الأهداف المخطط لها.
  - تحديد دور المعلم والمتعلم في المواقف التعليمية اللازمة.
  - تخصيص الوقت اللازم للموقف التعليمي بدقة.
  - تحضير المواد والوسائل التعليمية اللازمة لكل هدف تعليمي.
  - إعداد البيئة التعليمية التي سيجري فيها التعليم مادياً ونفسياً.
7. يختار طريقة لتقويم كل هدف بحيث تكون طرائق التقويم مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالأهداف السلوكية الخاصة بالموقف التعليمي، والتقويم نوعان تقويم تكويني وهو عبارة عن الوسائل التي يستخدمها المعلم أثناء سير الدرس أو بعده أو على فترات منتظمة خلال تطبيق البرنامج التعليمي، لغرض معرفة ما حصل عليه المتعلم من المعرفة والحقائق داخل الفصل، ومعرفة ما مقدار ما حدث من تغير في سلوكه في جوانب الشخصية الأخرى، عن طريق استخدام وسائل متعددة منها الملاحظة، والمناقشة، والتطبيقات العملية، والاختبارات الشفوية، والتحريرية، والأسئلة الصفية أثناء سير التدريبات، بحيث يخطط المعلم لتقويم تعلم طلبته بصورة متدرجة، ونامية، تواكب عملية التعلم، وتقويم ختامي يكون في نهاية البرنامج الدراسي سواء كان فصلياً أو سنوياً، لغرض تقدير مدى تحصيل المتعلمين، ومدى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة في مستويات التعليم المختلفة، وتزويدها ببيانات يمكن على أساسها إعداد الشهادات الدراسية، والتقارير للمتعلمين، ومن وسائله اختبارات الاتجاهات والميول، واختبارات المهارات،

- والاختبارات التحصيلية بأنواعها، وإعداد البحوث و التقارير، والعمل العلاجي بالإضافة إلى المتابعة، والتكامل، والتوازن بين هذه الحصص أو غيرها من الحصص، وقد يكون تراكمياً، أو ختامياً شفوياً أو تحريرياً، وقد يكون أدائياً.
8. يقدر الزمن اللازم لكل هدف وهو تقدير ظني.
9. يثبت التغذية الراجعة التي تزوده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء إن كان بحاجة لذلك أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح.

### أنواع التخطيط الدراسي:

للتخطيط الدراسي مستويات هي:

- 1- التخطيط بعيد المدى ويتمثل بالخطة السنوية، وهو تخطيط طويل الأمد زمنياً، قد يستغرق تنفيذه فصلاً دراسياً، أو سنة دراسية كاملة، وتستند الخطة الفصلية/السنوية إلى تصور مسبق للمعلم للنشاطات التعليمية، والمواقف التي سيقوم بها وطلبتة على مدى عام أو فصل دراسي.
- 2- التخطيط قصير المدى ويتمثل في الخطة اليومية الدراسية، والتخطيط اليومي عبارة عن خطة قصيرة المدى تستند إلى تصور المعلم المسبق للنشاطات و المواقف التعليمية التي سيقوم بها طلبته على مدى حصة أو حصتان(الحيلة،2003).

### محتويات الخطة السنوية:

إن الخطة السنوية الدراسية تتضمن مجموعة من العناصر الأساسية وهي:

1. معلومات أولية وتشمل (المرحلة الدراسية، الصف، المادة، العام الدراسي).
2. الأهداف العامة: ويفترض أن تكون الأهداف في الخطة السنوية مميزة بصفات وهي أن تكون محددة وواضحة ويمكن أن ينبثق عنها أهدافاً خاصة بالموضوع الذي يدرسه المعلم، وأن تتضمن هذه الأهداف أنواع السلوك الذي يتوقع من الطالب تحقيقه، وأن تكون شاملة لمجالات المعرفة والمهارية والانفعالية، وأن تكون قابله للقياس.
3. المحتوى: ويتضمن الخبرات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف العامة السابقة
4. الأساليب والأنشطة والإجراءات والوسائل: وتشمل الأساليب والطرق التعليمية المختلفة مثل الإلقاء والمناقشة والاستقصاء والعمل الجماعي والتجارب العلمية... الخ، وتشمل الجوانب التطبيقية للمادة الدراسية والتي تشجع على اكتساب التفكير العلمي والتعلم التعاوني وتشمل المواد والوسائل التعليمية مثل الأفلام والنماذج والصور والخرائط والرسوم وغيرها.
5. أساليب التقويم: وتشمل الأساليب التي تستخدم لقياس مدى تحقق الأهداف مثل الاختبارات بأنواعها والملاحظات وقوائم التقدير.

6. الزمن: ويشمل الكم والتوقيت كأن يقال الأسبوع الأول من شهر كذا، ومن تاريخ كذا إلى كذا.
7. التغذية الراجعة (ملاحظات): وتخصص لل صعوبات التي تعيق مسيرة العملية التعليمية مثل الزمن غير كاف أو لتوضيح الأهداف التي لم يتم تحقيقها، أو الأهداف التي تحققت جزئياً أو لم تتحقق (السعافين، 2004).

### محتويات الخطة الدراسية اليومية:

- إن الخطة الدراسية اليومية تشتمل على مجموعة من العناصر الأساسية وهي:
1. المعلومات الأولية: وتشمل الحصة والمادة والموضوع واليوم والتاريخ.
  2. الأهداف السلوكية: وتعد مرحلة تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها مرحلة هامة وتتطلب من المعلم التأني في تحديد الأهداف التي يُمكن أن تتحقق خلال الدرس (حمدان، 2005). وينبغي أن تتصف بالأمور التالية: أن تكون الأهداف يمكن تحقيقها في مستوى حصة صافية، وأن تصاغ صياغة سلوكية، وأن تكون محددة، وتكون شاملة لمجالات الأهداف المعرفية والمهارية والانفعالية. وحتى يتم صياغة الأهداف بطريقة إجرائية فلا بد من مراعاة عدة أمور حددها الأسطل والرشيد (2003) فيما يلي:
    - أن يركز على سلوك المتعلم لا على سلوك المعلم.
    - أن يصف نواتج التعلم.
    - أن يكون واضح المعنى قابلاً للفهم.
    - أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس.
    - أن تكون واضحة وقابلة للترجمة إلى مواقف سلوكية داخل الصف.
    - أن تراعي طبيعة المادة الدراسية وطبيعة التلميذ.

ويُحدد كزليك (Kizlik, 2005) شروطاً يجب مراعاتها عند كتابة الأهداف السلوكية وأهمها: أن يستخدم الفعل السلوكي وأن يشير الفعل إلى ما يجب أن يقوم به الطالب بمفرده وليس ما يجب أن تقوم به المجموعة.

### 3. المدخل السلوكي:

وهو الخبرات والمعلومات السابقة الضرورية للتعلم الجديد، والتهيئة الحافزة هي مراجعة أو استدعاء معلومات سابقة لدى الطالب تؤدي إلى تسهيل تعلم المحتوى الجديد، ويرى الأسطل والرشيد (2003) أن التهيئة الحافزة كل ما يقوم به المعلم بقصد إعداد الطلبة للدرس الجديد من حيث إثارة ميولهم وتشويقهم للدرس الجديد، وإن من مميزات التهيئة الحافزة أنها تسهل عملية الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت دراستها إلى المادة الجديدة وأنها تمكن الطالب من المادة قبل الانتقال إلى النشاط الجديد، وحتى يتحقق



ذلك لا بد من تشتمل التهيئة الحافزة على البيئة المادية والجو النفسي الذي يحفز الطلبة على التعلم، ولا بد من مناقشة الطلبة بخبراتهم السابقة التي تتعلق بالموضوع الجديد.

4. الوسائل والأساليب والأنشطة:

إن تحديد المعلم لأهدافه السلوكية يساعد في اختيار الوسائل والمواد التعليمية المناسبة كالأجهزة والتلفاز والخرائط.. الخ، ويرى كزليك (Kizlik,2005) أنه من الضروري أن يُحدد المعلم اسم الوسيلة التي تساعد الطالب على فهم الدرس ويجب أن يُحدد نوعيتها وجوانب استخدامها وأن يُوضح المعلم جوانب تناول كلاً من المعلم والطالب لهذه الوسيلة، وحتى تتحقق أهداف الدرس لا بد من اختيار الأسلوب المناسب والأنشطة التي تتكامل مع الأسلوب والتي يجب أن تكون وفق معايير أهمها:

- مناسبتها لمستوى الطلبة.
- مناسبتها للأهداف الدراسية.
- إتاحة الفرصة للطلبة بالقيام بدور نشط وفعال.

ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى ثلاثة جوانب: ما يبني على كلام المعلم، وما يبني على العرض، وما يبني على نشاط الطالب، وينبغي على المعلم أن يشير إلى كافة الأنشطة التي سيقوم بها الطلبة أو يشاركون فيها سواء أكانت تجارب أو إجابة عن تمارين أو قراءة للدرس (الأسطل والرشيد، 2003)، ويتم اختيارها بحيث تساعد على تحقيق الأهداف لدى الطلاب.

#### 5. التقويم:

والتقويم يساعد المعلم على تعرّف مدى فهم الطلاب للموضوع، وتحديد نقاط القوة والضعف في الدرس ومدى تحقق الأهداف، وينبغي أن يشير المعلم إلى أساليب التقويم المتبعة كالأُسئلة الشفوية، والتحريرية، وبطاقات ملاحظة، واختبارات أداء، وأوراق العمل التي توزع آخر الحصة، وكذلك جميع أنواع الاختبارات التكوينية (المرحلية)، وأن يراعي أن تكون الوسائل مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالأهداف السلوكية المحددة، وأن تتسم بما يلي: التنوع والتعدد بحيث تكون قادرة على قياس كل أهداف الدرس، وتكون متعددة المستويات لكي تراعي ما بين التلاميذ من فروق فردية، ويكون بعضها مرحلياً وبعضها ختامياً، وبذلك يكون التقويم للدرس على نوعين:

- التقويم المستمر ويكون في أثناء الحصة، بحيث يقوّم الهدف قبل الانتقال إلى هدف آخر.

- التقويم الختامي ويكون في نهاية الحصة (الأسطل والرشيد، 2003).

ويرى حمدان (2005) أنه ينبغي أن تكون عملية التقويم مستمرة من بداية الدرس وحتى نهايته.

6. الزمن:
- ويفترض أن يقسم المعلم الحصة الواحدة على الأهداف الموضوعية بأوزان مناسبة (السعافين، 2004)، ومن المفيد أن يُعطي مؤشرات للوقت الذي سيحتاجه المعلم لكل مرحلة من مراحل الدرس (حمدان، 2005).
7. تغذية راجعة أو ملاحظات:
- وتشمل الصعوبات التي واجهت العملية التعليمية في الصف، والأهداف التي تحققت والتي لم تتحقق أو تحققت بصورة جزئية (السعافين، 2004).

من الجدير بالذكر أن الخطة اليومية الدراسية لا تختلف عن الخطة السنوية في المبادئ والأسس أو العناصر وإنما تختلف عن الخطة السنوية في أنها تتضمن أهدافاً تعليمية يمكن تحقيقها في حصة دراسية، بينها تتطلب أهداف الخطة السنوية فترة زمنية طويلة لتحقيقها، وهي أيضاً تتضمن خبرات ونشاطات تعليمية محددة بالفترة الزمنية المحددة للتنفيذ.

ويرى أبو جادو (2000) وحسن (1993) أن هناك عدد من الكفايات التي تتصل بالتخطيط الدراسي مثل:

1. فهم محتوى المادة العلمية بشكل يسمح باختيار مواد تعليمية تؤدي إلى توعية عالية في تدريس المادة المعنية أو بإعداد تلك المواد.
2. الوعي بما يستجد من تطورات وتغييرات في المواد الدراسية بمختلف مجالاتها، وذلك لتحقيق تعليم أكثر فعالية.
3. تخطيط التدريس والإجراءات التي تؤدي إلى تعليم التلاميذ اكتشاف الذات، والقيم واستراتيجيات التفاعل الإيجابي، وضبط النفس، بالإضافة إلى المعلومات الأكاديمية والمهارات.
4. تحديد غايات التعليم وأهداف التعلم أي الأهداف التعليمية.
5. اختيار اختبارات مناسبة، أو وضعها لقياس مدى تقدم التلاميذ نحو تحقيق غايات محددة.
6. تحديد نوع التعلم المطلوب لمساعدة التلاميذ على بلوغ الغايات المقررة.
7. تحديد الخصائص التعليمية الخاصة للتلاميذ في ضوء خصائصهم النمائية وإمكانياتهم.
8. تحديد محتوى التعليم المطلوب لمساعدة التلاميذ على بلوغ الغايات المقررة، وتحديد نوعه، أي تحديد المحتويات التعليمية الملائمة.
9. تقسيم المحتوى إلى أقسام ذات أحجام مناسبة، وترتيبها بتسلسل منطقي لتسهيل تعلم التلاميذ ذوي القدرات والميول المختلفة.
10. إعداد دروس يستخدم فيها وسائل تعليمية مختلفة، وذلك لتحديد الاستراتيجيات التعليمية الفعالة بالنسبة إلى تلاميذ مختلفين، ومواد مختلفة، ومواقف صعبة مختلفة.

11. تحديد الحافز المطلوب واختيار الوسيلة الأكثر ملاءمة لمساعدة التلاميذ على إتقان أنواع معينة من المهارات أو المعلومات آخذين بالاعتبار كلاً من نوع التعلم المنشود والظروف المرغوب فيها.
12. الاستفادة من مواطن نجاح التلاميذ ومواطن قصورهم لتفقيح الدرس وجعله أكثر فاعلية في تعلم المهارات والمعارف والاتجاهات المطلوبة.
13. تحديد حاجات التلاميذ التعليمية الفردية والزميرية وربط الأهداف التعليمية الخاصة بها.
14. تحديد الخبرات التعليمية المناسبة لتعلم الطلبة.

وقد أكدت نتائج البحوث التربوية القيمة الفعلية لعملية التخطيط للتدريس فقد وجد عدد من الباحثين أن التخطيط للتدريس يعمل على تزويد المعلم بالثقة بالنفس من ناحية وبالأمان في تحقيق الأهداف من ناحية أخرى لذلك إن نتائج البحوث التربوية تشجع المعلمين الجدد على التخطيط الجيد والدقيق للدرس لأن ذلك سيزيد من شعورهم بالأمان والثقة بأنفسهم (سعادة وإبراهيم، 2004).

## 2.2 الدراسات السابقة:

وقد اهتم الباحثون السابقون في تحديد كفايات التخطيط الدراسي، واهتموا أيضاً بتحديد الكفايات التعليمية ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي وسوف أقوم بتقسيم الدراسات إلى:

1. دراسات تناولت كفايات التخطيط الدراسي.
2. دراسات تناولت كفايات التخطيط الدراسي ضمن تناولها للكفايات التعليمية.

### 1.2.2 دراسات تناولت كفايات التخطيط الدراسي:

أجرى حمدان (2005) دراسة هدفت التعرف إلى مدى توافر معايير التخطيط الدراسي في خطط الدروس المكتوبة التي أعدها معلمو الدراسات الاجتماعية في منطقة أبها (دراسة تحليلية)، أما عينة الدراسة فتكونت من (75) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة أبها، وقد جمع (225) موضوعاً دراسياً من كراسات تحضير الدروس للمعلمين، أما أداة الدراسة فتكونت من قائمة بالمعايير التي يجب أن تتوفر في الخطة الدراسية، واشتملت الأداة على ثمانية محاور من ضمنها محور التخطيط الدراسي، وتم التحقق من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين، أما ثبات الأداة فقد تم التحقق منه باستخدام طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest)،

واستخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية لتوصيف عينة الدراسة والمتوسطات لمدى توافر المعايير بالخطة الدراسية التي تم تحليلها وفق ذلك.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن كفاية صياغة المعلمين لأهداف سلوكية قابلة للقياس وكذلك صياغة أهداف شاملة للمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية كانت متوافرة بدرجة قليلة، بينما صياغة المعلمين لأهداف متنوعة وشاملة لمستويات المجال الوجداني والمهاري غير متوفرة إطلاقاً، وكان توافر بعض المعلومات التفصيلية حول موضوع الدرس وعناصره قليلاً مثل مقدمة تمهيدية للدرس متنوعة في أساليبها منعماً تماماً، بينما لم تتوافر الإشارة إلى طرق التدريس المستخدمة وكذلك الأنشطة التي سيقوم بها الطلبة، وكان توافر أساليب متنوعة لتقويم مدى تعلم الطلاب وفهمهم منعماً تماماً ما عدا كتابة المعلم لمجموعة من الأسئلة المستخدمة في تعرف مدى فهم طلابه فقد كان متوفراً بدرجة قليلة.

وكان توافر أساليب متنوعة لغلق الدرس وختامه وكذلك توافر أساليب متنوعة في الواجبات المدرسية والإشارة إلى بعض الجوانب الأخرى في الدروس اليومية الخاضعة للتحليل منعماً تماماً، وكان توافر الجوانب المتعلقة بمراعاة المعلمين للتنظيم والترتيب والتدرج في مراحل الدرس عند كتابة خططهم الدراسية متوفراً قليلاً، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة تعزى إلى المؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة ومدى تفضيل المعلمين للتخطيط الدراسي على معيار التخطيط الدراسي.

أجرى **الحجري (2004)** دراسة هدفت التعرف إلى تقويم كفايات تخطيط الدروس اليومية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، في ضوء متغيرات الجنس، والخبرة، ووحدات المادة على ممارسة هذه الكفايات، وتكونت عينة الدراسة من (43) معلماً ومعلمة، وتم إعداد استبانة مكونة من 6 مجالات منها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، وكذلك تم التأكد من ثباتها من خلال ثبات المعيار وتم التأكد منه عن طريق محلل آخر وعن طريق معادلة هولستي من أجل معرفة نسبة الاتفاق.

وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين والمعلمات لكفايات التخطيط الدراسي لصالح المعلمات، وإعداد نماذج إجرائية لكيفية تخطيط دروس التربية الإسلامية، بحيث يتعرف الطلاب على خطوات التخطيط ويتدربون عليها عملياً من خلال دروس التربية العملية، ولا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة كفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة ووحدات المادة التي يدرسها المعلم والمعلمة.

أجرى الأسطل والرشيد (2003) دراسة هدفت التعرف إلى تقويم كفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات بإمارة أبوظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار صحة فرضياتها تم إعداد معيار لتقويم هذه الكفاية وتطبيقه على عينة مكونة من (183) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات بمنطقتي أبوظبي التعليمية والعين التعليمية، وتم إعداد معيار وتمثل في مجالات أداة الدراسة مكونات التخطيط الدراسي الرئيسة الواردة بالكراسة المعتمدة من قبل التربية والتعليم بالدولة وهي الأهداف السلوكية، والتهيئة الحافزة، والمحتوى، والأساليب والوسائل والأنشطة، والتقويم، والنشاط اللاصفي.

وبعد معالجة البيانات إحصائياً وتحليلها أظهرت النتائج تدني مستوى أداء معلمي الرياضيات لكفاية التخطيط الدراسي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين لكفاية التخطيط الدراسي تعزى إلى جنس المعلمين لصالح الإناث، وتوجد فروق في أداء المعلمين لكفاية التخطيط بين المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والمعلمين ذوي الخبرة (5-10 سنوات) لصالح الأقل خبرة، لا يوجد أثر للتفاعل بين الجنس والمرحلة التعليمية، أو بين الجنس والخبرة، أو بين المرحلة التعليمية والخبرة، أو بين الجنس والمرحلة التعليمية والخبرة في أداء المعلمين لكفاية التخطيط الدراسي بما يؤكد استقرارية الأثر، وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير عملية تدريب معلمي الرياضيات والتأكد من تنمية كفايات المعلم في مجال التخطيط الدراسي خاصة المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة الأطول.

أجرى كيزليك (Kizlik, 2005) دراسة هدفت التعرف إلى الأخطاء التي يقع فيها الطلاب المعلمون عند كتابة خطط الدروس اليومية، وقد قام الباحث بمراجعة آلاف النماذج من الخطط اليومية الخاصة بالطلبة المعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الأخطاء منها عدم صياغة أهداف محددة لما سيقوم به التلاميذ، وأن الأدوات والوسائل اللازمة غير مناسبة للأنشطة التعليمية المطلوبة، وطرق التدريس غير مناسبة لمستويات التعلم المرغوبة، وأنشطة الطلاب الموصوفة غير موجهة بشكل مباشر ومؤثر نحو أهداف الدرس، وأن أساليب التقويم غير مرتبطة بالسلوك المشار إليه في الأهداف.

أجرى أبو هلال (2000) دراسة هدفت التعرف إلى مدى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية لكفايات التخطيط الدراسي في مجال الخطة اليومية للحصة الصفية في مدارس القدس وضواحيها، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الخمسة والمتعلقة بالعلاقة بين الإعداد والخبرة والتدريب أثناء الخدمة والجنس من جهة وكفايات المعلمين في مجال الخطة اليومية للحصة الصفية للمرحلة الثانوية في مدارس القدس وضواحيها التابعة للسلطة الفلسطينية من جهة ومدى ممارستهم لهذه الكفايات، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية (76) معلماً ومعلمة، وتم بناء استبانة اشتملت على 6 مجالات هي مجالات الخطة الفردية وهي مجال الأهداف، ومجال التنفيذ، ومجال الأنشطة والأساليب والوسائل، ومجال المحتوى الدراسي، ومجال التقويم، ومجال التعينات، وتم معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية.

وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذكور الذين تم إعدادهم بمؤهل بكالوريوس بالإضافة إلى ماجستير التربية قد حصلوا على أعلى متوسط للعلامات وتلاههم في المرتبة الثانية المعلمين الحاصلين على دبلوم سنتين وتلاههم المعلمون الحاصلون على درجة بكالوريوس في التربية، أما المرتبتان الرابعة والخامسة فكانت للمعلمين الحاصلين على درجة بكالوريوس إضافة إلى دبلوم تربية، والمعلمين الحاصلين على بكالوريوس في الآداب والعلوم على التوالي، أما بالنسبة للإناث فقد حصلت الإناث اللواتي تم إعدادهن ببكالوريوس تربية على أعلى متوسط للعلامات، تلاهن في المرتبة الثانية المعلمات الحاصلات على بكالوريوس ودبلوم تربية، ثم في المرتبة الثالثة بكالوريوس علوم وآداب وفي المرتبة الرابعة بكالوريوس وماجستير تربية وفي المرتبة الخامسة والأخيرة دبلوم سنتين.

وبالنسبة لعلاقة الخبرة التعليمية بتحسين كفايات المعلمين في مجال الخطة اليومية للحصة الصفية للمرحلة الثانوية في مدارس القدس وضواحيها فقد بينت الدراسة أن المعلمين أصحاب الخبرة القصيرة (أقل من ثلاث سنوات) قد حصلوا على أعلى متوسط علامات، تلاهم أصحاب الخبرة المتوسطة (من أربع إلى سبع سنوات) وجاء في المرتبة الأخيرة أصحاب الخبرة الطويلة (ثمانية سنوات فأكثر)، وأما بالنسبة لممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية لكفايات الخطة اليومية للحصة الصفية في مدارس القدس وضواحيها فقد بلغت درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لكفايات التخطيط اليومي كما يلي: بدرجة عالية جداً 1.5%، وبدرجة أكثر من عالية 44.6%، وبدرجة عالية 46.1%، وبدرجة أكثر من متوسط 7.6%.

أجرى أبا الخيل والختلان(1997) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى أداء مهارات التخطيط الدراسي اليومي لدى الطالبة المعلمة بالفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات بالرياض(الأقسام الأدبية)، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي من اجل معرفة تطبيق مهارات التخطيط الدراسي اليومي على عينة عشوائية من خطط الدروس المكتوبة بكراسات إعداد الدروس لطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات بالرياض قسم لغة عربية وقسم التاريخ والحضارة، واشتملت على عينة التحليل خطط الدروس المكتوبة بكراسات إعداد الدروس لطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات بالرياض، وكانت العينة عشوائية حيث بلغ عددها(46) طالبة، ثم اشتملت الدراسة على وحدة التحليل وتمثلت في الجملة أو الكلمة المكتوبة في كراسة إعداد الدروس التي تصف هدف أو معرفة أو وسائل أو أساليب أو إجراءات تدريس وتقويم الدرس، واشتملت الدراسة على فئات التحليل وتمثلت في أداة التحليل المتضمنة مهارات التخطيط الدراسي اليومي وتم التأكد من صدق وثبات الأداة بعرضها على ثمانية محكمين والتأكد من الثبات من خلال إعادة تطبيقها على عينة من(23) خطة تدريسية واستخدام معادلة كوبر، واستخدمت الباحثتان ضوابط التحليل، وتم التأكد من ثبات نتائج التحليل من خلال حساب معادلة الثبات وفق معادلة هولستي.

أما نتائج التحليل فكانت في أن مستوى أداء الطلبة لمهارات التخطيط الدراسي اليومي لم يصل إلى درجة التمكن، وأن مستوى أداء الطلبة لم تصل إلى مستوى الأداء المتمكن المحدد في هذا البحث في مهارات كتابة أهداف شاملة للدرس صياغة أهداف سلوكية، وتنوع مستويات الأهداف المعرفية، والتخطيط لمدخل مناسب، والتخطيط للمادة العلمية المناسبة للدرس وتوثيقها، والتخطيط لأنشطة التعلم المناسبة، والتخطيط لطرائق وأساليب التدريس، والتخطيط لأساليب التقويم ووسائله المتنوعة، والتخطيط لوسائل وتقنيات التعليم المناسبة للدرس، والتخطيط لأنشطة الواجب المنزلي، وكتابة خطة تدريسية شاملة للعناصر الرئيسية ومناسبة لمستوى التلميذات بكل عنصر، والتخطيط لتوزيع زمن الدرس، ومراعاة بعض الأسس الفنية في تسجيل محتوى خطة التدريس.

أجرى فضل(1997) دراسة هدفت التعرف إلى مقارنة تحضير الدروس وتطبيقاتها بين طلاب التربية الفنية المتدربين ببعض مدارس مدينة الرياض وبين طلاب التربية الفنية المتدربين في مدينة سيدر رابذز بأمريكا، وأظهرت النتائج وجود تشابه كبير في تحضير الدروس لدى كل من طلبة عينة البحث بالرياض وفي سيدر رابذز وأوصى بضرورة توفير النماذج الخاصة بالخطط التدريسية للطلبة في البلاد العربية وذلك للاستفادة من كل النماذج التي تصدر في البلاد الأخرى بعد ترجمتها ودراستها مع الطلاب لتوضيح أفضلها وتحديد ما يمكن أن يستفاد منه.

أجرى الصرايرة (1996) دراسة هدفت التعرف إلى مدى ممارسة معلمي العلوم في محافظة الكرك لكفايات التخطيط الدراسي واستقصاء أثر متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل على ممارسة هذه الكفايات، واشتملت عينة الدراسة (341) معلماً ومعلمة، وقد طور الباحث استبانة اشتملت على عدة مجالات هي مجال صياغة الأهداف، مجال الخطة اليومية، مجال الخطة الفصلية، ومجال الأساليب والأنشطة، ومجال التقويم، وتم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، وتم التأكد من ثباتها من خلال إعادة تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلماً ومعلمة، وباستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي المتعدد واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي.

وأظهرت النتائج أن ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي أعلى من متوسطة وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على ممارسة المعلمين والمعلمات للكفايات في جميع المجالات عدا مجال التقويم تعزى إلى تفاعل متغيري الخبرة والمؤهل، وأنه لا توجد فروق تعزى لمتغير المرحلة.

أجرى عميرة (1996) دراسة هدفت التعرف إلى واقع التخطيط لدى معلمي الرياضيات وتعرف الإجراءات الفعلية التي يستخدمها معلمو الرياضيات في الصف الخامس الابتدائي عند التخطيط الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (20) معلماً، واستخدم الباحث طريقة المقابلة مع المعلمين والمديرين والموجهين واستخدم طريقة المسح لكراسات التخطيط الدراسي الخاصة بعينة الدراسة، وكذلك سجلات الزيارات المدرسية لدى هؤلاء المعلمين.

وأظهرت نتائج الدراسة أن 70% من المعلمين يعتمدون الكتاب المدرسي فقط عند التخطيط ولا يعتمدون مصادر أخرى، وأن 75% من المعلمين لا يحددون أهدافاً للدروس باعتبار أنهم يدركونها ولا داعي لكتابتها في كراسات التخطيط الدراسي، وأن 25% من المعلمين يركزون في إعدادهم للدروس على المهارات العقلية والمهارات العملية اليدوية ويستخدمون الطرق والأساليب المختلفة من أجل تنمية المهارات المختلفة لدى الطلبة.

أجرى العريني (1996) دراسة هدفت التعرف إلى مدى تضمين الأهداف السلوكية في خطة الدرس لدى معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وقد استخدم الباحث بطاقة تحليل كراسات التحضير وعددها (34) كراسة تحضير.



وأظهرت النتائج أن مستوى تضمين المعلمين للأهداف السلوكية ضعيف جداً بصفة عامة فهم لا يضمنون خطط الدروس الأهداف السلوكية بصورة جيدة، وأن تطبيقهم لشروط الأهداف السلوكية متدنٍ جداً، ويركزون عند صياغة الأهداف على المجال المعرفي بمستوياته الدنيا دون المجالين الوجداني والنفسحركى.

أجرى فودة(1993) دراسة هدفت التعرف إلى التقويم التشخيصي لخطط الدروس التي أعدها طالبات الفرقة الرابعة بالأقسام العلمية بكلية التربية للبنات بجهة ولتحديد الأخطاء المختلفة التي تتواجد في أدائهن للمهارات المطلوبة في اختيار وصياغة الأهداف واستخدام الأهداف الإجرائية في إعداد خطط الدروس اليومية أثناء التربية العملية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأخطاء التي تقع بها الطالبات تزداد في صياغة الأهداف الإجرائية، واستخدام الأهداف في اختيار الأنشطة التعليمية التعلمية، وفي بنود التقويم، وأن الطالبات كثيراً ما يشعرن بصعوبة كبيرة في تنويع الأهداف الإجرائية في المجالات الثلاث، وأوصت الدراسة بضرورة إعطاء الطالبات المزيد من التدريب على مهارات تصنيف الأهداف التعليمية في المجالات المتنوعة وتحديد مستوى الأداء في هذه المجالات.

أجرى مبارك(1988) دراسة هدفت التعرف إلى نواحي القوة والضعف في مهارات تخطيط وإعداد الدروس اليومية لدى معلمي المواد الدراسية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي "دراسة تقويمية" في ضوء متغير الخبرة التدريسية، وقد تم إعداد استمارة تتضمن مهارات تخطيط وإعداد الدروس اليومية التي استخدمها المشرفون على أفراد عينة الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ضعفاً واضحاً في أداء أفراد العينة لمهارات تخطيط وإعداد الدروس اليومية، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء المعلمين لمهارات تخطيط وإعداد الدروس اليومية بين المعلمين ذوي الخبرة من (5-10 سنوات) وبين المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) ولصالح المعلمين أصحاب الخبرة من (5-10 سنوات).

## 2.2.2 دراسات تناولت كفايات التخطيط الدراسي ضمن تناولها للكفايات التعليمية:

أجرى العليمات والقطيش (2007) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات الأدائية ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق في ضوء متغيرات التخصص والخبرة التدريسية والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (16) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، قام الباحثان بإعداد استبانة تحتوي قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة واشتملت على 6 مجالات منها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وحساب معامل ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت).

وأكدت النتائج أن درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي جاءت بدرجة متوسطة وهو أقل من المستوى المقبول تربوياً بمتوسط حسابي (3.91)، وأكدت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى التخصص، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة التدريسية.

أجرى السيد (2005) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية لمعلمي التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وبيان فاعليته في تنمية الكفايات معرفياً وأدائياً ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي، ومعرفة درجة معرفة وأداء معلمي التربية المهنية للكفايات التعليمية ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والتفاعل بينها، وتكونت عينة الدراسة من (44) معلماً ومعلمة من معلمي التربية المهنية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، أما أدوات الدراسة فكانت قائمة كفايات مكونة من 7 مجالات من ضمنها مجال التخطيط الدراسي، واختبار معرفي مكون من 5 مجالات منها مجال التخطيط الدراسي لمعرفة مدى معرفة المعلمين للكفايات، وبطاقة ملاحظة لقياس أداء المعلمين مكونة من 5 مجالات منها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدق الأدوات من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وتم التأكد من ثباتها بالطرق المألوفة.

وتم معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وتحليل التباين الثلاثي وباستخدام اختبار(ت).

وأظهرت النتائج أنه تم إعداد قائمة بكفايات التخطيط الدراسي، وأن درجة معرفة معلمي التربية المهنية لكفايات التخطيط الدراسي كانت في المرتبة الأولى حيث بلغت الدرجة (4.70)، ودرجة أداء معلمي التربية المهنية لكفايات التخطيط الدراسي كانت في المرتبة الثالثة من بين الكفايات حيث بلغت الدرجة(38) درجة، إن الاتفاق واضح في الجانبين المعرفي والأدائي في كفايات التخطيط الدراسي التي يعرفها المعلمين، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات المعرفة والأداء لكفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي التربية المهنية تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والتفاعل بينها.

أجرى الشمايلة(2005) دراسة هدفت إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي، وتحديد درجة امتلاك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لهذه المهارات ودراسة أثر كل من متغير الخبرة والمؤهل العلمي في أداء المعلمين لهذه المهارات، وقد استخدمت الدراسة معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وذلك بعد ترجمتها واستخراج دلالات الصدق المناسبة منها ثم صيغت على شكل مقياسين يقيس أحدها درجة امتلاك معلمي الطلبة لهذه المعايير من ضمنها معيار التخطيط، وبلغت عينة الدراسة 311 معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية والخاصة والوكالة في محافظات المملكة موزعين على متغيرات الدراسة، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس ولكل بعد من الأبعاد.

وأظهرت النتائج أن درجة الأهمية كانت مرتفعة على بعد التخطيط حيث بلغ المتوسط الحسابي له(3.67) وانحراف معياري(50.0)، وكانت درجة الامتلاك على بعد التخطيط متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي له(2.17) بانحراف معياري(0.49)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية مهارة التخطيط المعتمدة من قبل مجلس الأطفال الخاصة من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين الذين لديهم درجة اختصاص، وكانت الفروق بين المعلمين الحاصلين على درجة بكالوريوس وبين المعلمين الحاصلين على مؤهل عام مع درجة اختصاص في التربية الخاصة، ولا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية في درجة أهمية مهارات التخطيط المعتمدة من قبل مجلس الأطفال الخاصة من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى إلى متغير الخبرة.

وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين لمهارات التخطيط المعتمدة من قبل مجلس الأطفال الخاصة من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وأيضاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين لمهارات التخطيط المعتمدة من قبل مجلس الأطفال الخاصة من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الخبرة.

أجرى غزالة(2004) دراسة هدفت التعرف إلى أهم الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي، والتعرف على الفروق في الكفايات التدريسية بين المعلمين والمعلمات في ضوء متغيرات الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي.

وأظهرت نتائج التساؤل الثالث وجود فروق بين مجاميع المعلمين في المحور الأول المتعلق بالتخطيط الدراسي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين ذوي المؤهل الدبلوم العالي، حيث كانت الفروق بين مجموعة المعلمين ذوي المؤهل المتوسط وأقرانهم ذوي المؤهل الدبلوم العالي.

أجرى الحكيمي(2004) دراسة هدفت التعرف إلى الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي في المرحلة الأساسية في اليمن ومدى ممارستهم لهذه الكفايات وبرنامج مقترح لتطويرها، وتم اختيار عينة من مدراس عشوائية في مدينة تعز في الجمهورية اليمنية بلغ عددها(119) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية من الصف الخامس إلى الصف التاسع، أما الأداة فكانت استبانة مكونة من(6) مجالات منها مجال التخطيط الدراسي وتم التحقق من صدقها بعرضها على(20) محكماً وتم التأكد من ثباتها من خلال تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من(20) معلماً ومعلمة في مدرسة الشهيد الحكيمي من خارج عينة الدراسة وبفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني وتم استخراج معادلة كرونباخ ألفا للتأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة بين التطبيق الأول والثاني. ولمعالجة البيانات تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة.

وأظهرت النتائج أن مجال التخطيط الدراسي احتل المرتبة الرابعة من بين الكفايات في مدى ممارسة المعلمين له وتراوح المتوسطات من (2.22) إلى (1.97) في الممارسة، واحتل مجال التخطيط المرتبة الرابعة من بين الكفايات في مدى معرفة المعلمين له إذ حصل على متوسطات تراوحت من (2.69) إلى (2.27).

أجرى عبد الحق (2004) دراسة هدفت التعرف إلى الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي، وتحديد الأهمية النسبية لكل كفاية من هذه الكفايات، والتعرف إلى وجهة نظر كل من معلمي ومعلمات التربية الرياضية ومديري ومديرات المدارس في تقديرهم للكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس، أجريت الدراسة على عينة عمدية قوامها (60) معلماً ومعلمة و(60) مديراً ومديرة.

وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك المعلمين والمعلمات لكفايات التخطيط الدراسي كانت كبيرة، وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من قائمة الكفايات التعليمية ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي التي توصلت لها في مجال تقويم أداء معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى في عملية الإشراف التربوي من قبل المرشدين.

أجرى حسن (2004) دراسة هدفت التعرف إلى أهم الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين، ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي، وإجراء مقارنات بدرجة أهمية هذه الكفايات تبعاً لمتغيرات المرحلة التعليمية والخبرة والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (207) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد تم بناء استبانة اشتملت على سبعة مجالات ومن ضمنها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدق وثبات الاستبانة بالطرق المألوفة، وتم معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار (ت) تحليل التباين الأحادي، واختبار توكي، واختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

وتوصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك كفايات التخطيط الدراسي كانت كبيرة حيث وصل المتوسط إلى (90.54)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في درجة امتلاك كفايات التخطيط الدراسي لدى المعلمين والمعلمات يعزى إلى متغير الخبرة لصالح

المعلمين الأقل خبرة (أقل من 10 سنوات)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في درجة امتلاك كفايات التخطيط الدراسي لدى المعلمين والمعلمات ويعزى إلى متغير الجنس ومتغير المرحلة.

أجرى **الخطابي (2004)** دراسة هدفت التعرف إلى الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي في برنامج قسم المناهج وطرائق التدريس بكليات المعلمين من وجهة نظر الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بجدة، وقد شملت العينة (152) طالباً من طلبة المستوى النهائي، الذين أكملوا بنجاح جميع المتطلبات النظرية ويتم تدريبهم العملي في المدارس الابتدائية في محافظة جدة، تحت إشراف قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية المعلمين بجدة، ولإستخلاص المعلومات اللازمة تم بناء استبانة مكونة من 4 مجالات ومن ضمنها مجال التخطيط الدراسي، وقد تم استخدام المعالجات الإحصائية اللازمة المتمثلة في التكررات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية للتقديرات الرقمية واختبار المطابقة كا (2).

وقد توصل الباحث إلى قائمة تتضمن كفايات التخطيط الدراسي لمعلمي المرحلة الابتدائية تم بناؤها بعد مراجعة الدراسات والأبحاث السابقة وتم عرضها على مجموعة من المحكمين وفي ضوء هذه القائمة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة.

أجرى **فخرو والبنعلي (2003)** دراسة هدفت التعرف إلى مدى توفر الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي، من وجهة نظر الموجهين والموجهات ومن ثم وضع تصور برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية، وقد تم بناء استبانة مكونة من ستة مجالات منها مجال التخطيط الدراسي وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المألوفة، وتكونت عينة الدراسة من (113) موجهاً وموجهة في جميع التخصصات الدراسية عدا التربية الرياضية والرياضية الفنية بالتعليم الإبتدائي.

وتوصلت النتائج إلى أن توفر كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس الإبتدائي كانت بدرجة عالية ومن أهم توصيات الدراسة تقويم وتدريب المعلمين والمعلمات على ضوء الكفايات الواردة في الاستبانة.

أجرى **أبو نمره (2003)** دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى توافر الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللازمة لتدريس التربية الرياضية في هذه المرحلة ومن ضمنها

كفايات التخطيط الدراسي، من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس، والتعرف إلى الفروق في درجة امتلاك المعلمين الكفايات التعليمية الأداة الأساسية من وجهة نظر كل من المعلمين ومديري المدارس تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة والتفاعل بينها، وتكونت عينة الدراسة من (243) معلماً ومعلمة و(62) مديراً ومديرة، استخدمت في هذه الدراسة استبانة كأداة للدراسة، واشتملت على ثلاثة مجالات ومن ضمنها مجال كفايات التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدق وثبات الاستبانة بالطرق المألوفة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يمتلكون من وجهة نظرهم كفايات التخطيط الدراسي بدرجة كبيرة، وبلغ متوسط امتلاكهم (3.73)، وكانت درجة امتلاكهم لكفايات التخطيط الدراسي متوسطة من وجهة نظر مديري المدارس، حيث بلغ متوسط امتلاكهم (3.15)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير المعلمين لدرجة امتلاكهم كفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المتغيرات المستقلة الجنس والخبرة والمؤهل والتفاعل بينها عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ).

أجرى الكساسبة (2003) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي وتبين مستوى أداء معلمي المادة في ضوءها وبناء أنموذج تدريبي لتطويره، وتشكلت عينة الدراسة من مديرتين للتربية والتعليم وهاتان المديرتان تشكلان 50% من المجتمع المحلي للدراسة، قام الباحث ببناء أداة الدراسة المتمثلة باستبانة ملاحظة اشتملت على 9 مجالات من ضمنها مجال التخطيط الدراسي، وتحقق الباحث من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين وأيضاً تحقق من ثباتها من خلال ملاحظة أداء أربعة معلمين مرتين بحيث يكون بين التطبيق الأول والثاني أسبوعين، وقد تم تحليل البيانات إحصائياً بأساليب إحصائية مناسبة وهي المتوسطات الحسابية والنسب المئوية.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج هي أن كفايات التخطيط الدراسي قد حصلت على درجة ممارسة متدنية حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة 54.49% أي إن أداء المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي كان متدنٍ وكان مقبولاً موازنةً بالمقياس المتبنى.

أجرى السبيعي (2003) دراسة هدفت التعرف إلى الكفايات المتوفرة في أداء معلمي المهارات البحثية (عينة كلية، ذكور، وإناث)، وأهمية هذه الكفايات من وجهة معلمي المهارات البحثية، وتعرف الفروق في المهارات التدريسية، والتي تعزى إلى الجنس الكفايات التدريسية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية بدولة قطر ومن ضمنها كفايات

تختص بالتخطيط الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (39) معلماً ومعلمة للمهارات البحثية، واعتمد الباحث على أداتين هما استبانة تقدير الشخصية واستبانة كفاية المعلم، وتم حساب صدقها من خلال فحص التجانس الداخلي، وتم التأكد من ثباتها من خلال استخدام طريقة كرونباخ ألفا.

وأظهرت النتائج اتفاق كل من الذكور والإناث على عدم توافر كفايات التخطيط الدراسي لأنهم لم يتخرجوا من كليات التربية، وأن مجال التخطيط لا أهمية له بالنسبة لمعلمي المهارات البحثية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين الذكور والإناث في أداء المعلمين والمعلمات لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى جنس المعلم لأنهم خضعوا لبرنامج تدريبي مكثف عن التخطيط، وإن إدراك المعلمين والمعلمات لكفايات التخطيط ضعيف لعدم توفر كفايات التخطيط الدراسي للعينة الكلية ولعيني المعلمين والمعلمات.

أجرى **البنعلي ومراد (2003)** دراسة هدفت التعرف إلى الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر كما يعكسها تقويم الأداء الصفي ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي، وقام الباحث ببناء بطاقة لتقويم الأداء لمعلمي المواد الاجتماعية واشتملت على أربعة محاور من ضمنها محور التخطيط الدراسي، وطبقت الأداة على عينة قوامها (121) معلماً ومعلمة، وتم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وتم التأكد من ثباتها من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من معلمي المواد الاجتماعية عددها (20) وتم إعادة تطبيقها مرة أخرى على نفس العينة وفي نفس الشروط السابقة، واستخدام الباحث معامل ارتباط بيرسون.

وأظهرت النتائج أن محور التخطيط قد احتل الدرجة الرابعة بالنسبة لترتيب الكفايات التدريسية كما يعكسها تقويم الأداء الصفي لمعلمي المواد الاجتماعية، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.01$ ) في مجال التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس ولصالح المعلمات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.01$ ) بين متوسطات تقويم الأداء الصفي تعزى إلى الخبرة التدريسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.01$ ) بين متوسطات تقويم الأداء الصفي تعزى إلى المؤهل التربوي ولصالح المعلمين المؤهلين تربوياً.

أجرى **الخوالدة (2003)** دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة الطالب/المعلم في برنامج التربية العملية للكفايات التعليمية اللازمة لتعليم مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ومنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة معلم مجال/تخصص تربية



إسلامية ببرنامج التربية العملية في الجامعتين الأردنية واليرموك والبالغ عددهم (73) طالباً وطالبة، وقام الباحث بإعداد وتطوير استبانة مكونة من 62 فقرة موزعة على 8 مجالات، كان من ضمنها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وتم التأكد من ثباتها من خلال تطبيق معامل ارتباط كرونباخ ألفا، واستخدم الباحث المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الطالب/المعلم للكفايات التعليمية في مجال التخطيط الدراسي كانت متوسطة حيث بلغت نسبة الاستجابة المئوية له (0.79)، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلم/الطالب في برامج التربية العملية على أداء كفايات تتعلق بالتخطيط الدراسي.

أجرى الرويشد وزملاؤه (2002) دراسة هدفت إلى تطوير برنامج الإعداد المهني بكلية التربية الأساسية في ضوء الكفايات التربوية ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (61) فرداً من العاملين بالحقل التربوي من معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة وموجهي المرحلة الابتدائية والمتوسطة وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية، وقام الباحث باستخدام استبانة تضمنت (64) كفاية ومن ضمنها كفاية التخطيط الدراسي في ضوء الأهداف التعليمية، وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المألوفة من خلال معادلة كرونباخ ألفا، وتم معالجة البيانات باستخدام التكررات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم الكفايات الأدائية هي كفاية تحضير الدرس، ويرى المعلمين وأعضاء هيئة التدريس أنه لا بد من التخطيط للدرس في ضوء الأهداف التعليمية بدرجة تفوق آراء الموجهين.

أجرى شتيوي (2001) دراسة هدفت التعرف إلى مدى ممارسة معلمي الأحياء للكفايات التعليمية الضرورية لتدريس الأحياء ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي في شمال فلسطين وإجراء مقارنات بدرجة هذه الكفايات تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة ومكان التدريس والمؤهل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (170) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ولقد تم بناء الاستبانة واشتملت على تسعة مجالات ومن ضمنها مجال التخطيط الدراسي، وقد تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات والنسب المئوية وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار تيوكي (Tukey)، واختبار تحليل التباين متعدد (MANOVA)، واختبار ولكس لاميدا (Willks Lambda).

وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي، كانت بدرجة كبيرة جداً، حيث وصلت النسبة المئوية للإستجابة (80.7%)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في درجة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي تبعاً إلى متغير الجنس ولصالح المعلمات، وتبعاً إلى متغير مكان التدريس ولصالح معلمي المدينة، وتبعاً إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي العالي.

أجرى الجنيد (2001) دراسة هدفت التعرف إلى مدى امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي ومدى ممارستهم لها، والتعرف إلى أثر كل من المؤهل العلمي والخبرة في مدى امتلاكهم لهذه الكفايات وممارستهم لها بمحافظة الضالع، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي مادة الجغرافيا في الصفوف العليا من مرحلة التعليم العالي والبالغ عددهم 162 معلماً ومعلمة، واعتمدت الدراسة على استبانة تحتوي على كفايات معلم الجغرافيا واشتملت على 7 مجالات من ضمنها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدقها بعرضها على عشرة محكمين أما ثباتها فقد تم احتسابه بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث تم حساب معامل الارتباط بين الاختبارين بطريقة بيرسون، وتم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وهي اختبار ( $Z$ -test) واختبار ( $t$ -test) وتحليل التباين الأحادي المتغير (one-way ANOVA) كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل كفاية ولكل مجال.

وأظهرت النتائج أن مجال التخطيط الدراسي جاء بالمرتبة الأولى من حيث امتلاك المعلمين له حيث بلغ المتوسط الحسابي (42.60) من أصل (50) بانحراف معياري (7,62) وبنسبة 85%، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين الأوساط الحسابية لدرجة امتلاك معلمي الجغرافيا للكفايات التعليمية والمستوى المقبول تربوياً في مجال التخطيط الدراسي، وأظهرت النتائج عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين الأوساط الحسابية لدرجات امتلاك معلمي الجغرافيا للكفايات التعليمية لمجال التخطيط الدراسي تعود لاختلافهم في سنوات الخبرة التعليمية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي الجغرافيا للكفايات التعليمية في مجال التخطيط الدراسي تعود إلى متغير المؤهل العلمي.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي الجغرافيا للكفايات التعليمية والمستوى المقبول تربوياً في مجال

التخطيط الدراسي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي الجغرافيا للكفايات التعليمية في مجال التخطيط الدراسي تعود لأثر متغير المؤهل العلمي.

أجرى الرزاق (2001) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية كما يراها مدرسو هذه المرحلة ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي والتعرف على الفروق بين وجهات نظر مدرسي التربية الرياضية وفقاً لمتغير الخبرة والمؤهل والمديرية، وتكونت عينة الدراسة من 150 معلماً ومعلمة ممن يدرسون التربية الرياضية بمحافظة اربد، وتم بناء استبيان اشتمل على 5 مجالات من ضمنها مجال التخطيط الدراسي، وتم التحقق من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون للتأكد من ثبات الأداة، وقد تم تحليل البيانات إحصائياً بأساليب إحصائية مناسبة وهي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي واختبار نيومن كونر للمقارنات البعدية.

وأظهرت النتائج توصل الباحث إلى قائمة اشتملت على كفايات التخطيط الدراسي اللازمة لمعلمي التربية الرياضية، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التخطيط الدراسي بين (2.99-3.80) بانحراف معياري يتراوح بين (1.03-1.22) وإن المتوسط العام للمجال بلغ (3.58) وهو يقابل درجة مهم، وتوصلت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في مجال التخطيط الدراسي تعزى إلى المؤهل العلمي ولصالح حملة درجة بكالوريوس، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في مجال التخطيط الدراسي تعزى إلى متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة المتوسطة (6-10 سنوات).

أجرى ملكاوي (2001) دراسة هدفت التعرف إلى مدى امتلاك معلمي التعليم المهني الصناعي في محافظة أربد لكفايات التقنيات التعليمية وممارستهم لها ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي ومدى ممارستهم لها في ضوء متغيرات المؤهل العلمي والخبرة التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (93) معلماً صناعياً، وتم وضع قائمة على شكل استبانة اشتملت على ثلاثة مجالات من ضمنها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وتم التأكد من ثباتها من خلال توزيع الأداة مرتين على عينة مكونة من (20) معلماً صناعياً وبفارق زمني 13 يوماً بين المرة الأولى والثانية وتم حساب معامل الثبات الكلي لتوافر الكفايات وممارستها لكل مجال باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وتم معالجة البيانات باستخدام

المتوسطات الحسابية والرتب النسبية والانحرافات المعيارية وتم استخدام تحليل التباين الثنائي ومعامل ارتباط بيرسون.

وأظهرت النتائج أن المعلمين يمارسون كفايات التخطيط الدراسي بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للممارسة (2.39)، وأن المعلمين يمتلكون كفايات التخطيط الدراسي بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط للامتلاك (2.40)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في امتلاك المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة التعليمية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في ممارسة المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة التعليمية.

أجرى **خطابية وعليمات (2001)** دراسة هدفت التعرف إلى الكشف عن تقدير معلمي العلوم في الأردن لمستوى مهاراتهم التدريسية في ضوء متغيرات الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية ومن ضمنها مهارات تختص بالتخطيط الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (154) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحثان استبانة تحديد المهارات التدريسية التي يحتاجها معلمو العلوم في المدارس الأردنية وهي من إعداد الباحثين، هذه الاستبانة موزعة على 5 مجالات من ضمنها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وتم التأكد من ثبات الأداة من خلال استخراج معادلة كرونباخ ألفا، وتم معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وباستخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد حيثما لزم.

وأظهرت النتائج أن تقدير معلمي العلوم لمستوى ممارستهم مهارات التخطيط الدراسي كان مرتفعاً حيث بلغ المتوسط الحسابي له (32.09)، ولم تظهر فروقاً في تقديرات معلمي العلوم لممارستهم مهارات التخطيط الدراسي تعزى إلى المؤهل العلمي، وأن هناك فروقاً في تقديرات معلمي العلوم لممارستهم مهارات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة التعليمية ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات) وكانت الفروق بين المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات) وبين المعلمين ذوي الخبرة القصيرة.

أجرى **جعيني (2000)** دراسة هدفت التعرف إلى الكفايات الضرورية للمعلم في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن من وجهة نظرهم ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي في ضوء متغيرات الجنس ومسار التعليم الثانوي (أدبي، علمي) المؤهل العلمي، الخبرة التربوية، وصمم الباحث استبانة

مكونة من 6 مجالات منها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وتم التأكد من ثباتها عن طريق الطرق المألوفة، واستخدم الباحث الطرق الإحصائية المناسبة.

وأظهرت النتائج الأهمية النسبية لمجالات مهارات التخطيط الدراسي بنسبة 89.6%، وعدم وجود أثر لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي على إدراك المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي، أظهرت النتائج وجود أثر لمتغير مسار التعليم الثانوي لصالح معلمي الفرع الأدبي في إدراك المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة التربوية لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأعلى في إدراك المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي.

أجرى ستونير (Stonner,1999) دراسة هدفت إلى فحص علاقة كفايات المعلم ومنها كفايات التخطيط الدراسي ببعض المتغيرات كالخبرة التدريسية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين كفايات المعلم ومنها كفايات التخطيط الدراسي وبين الخبرة التدريسية.

أجرى القرشي (1998) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى أداء الكفايات الأساسية ومنها كفايات التخطيط الدراسي والإتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بأداء الكفايات الأساسية لدى الطلاب المعلمين في التربية الميدانية، وتكونت عينة الدراسة من (131) طالباً معلماً، وقام الباحث ببناء مقياس الكفايات التعليمية وأشتمل على 6 مجالات منها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدقها وثباتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وتم التأكد من ثباتها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (27) طالباً معلماً وتم استخدام مقياس الكفايات لتقييم أداء هؤلاء الطلاب وتم حساب معامل الثبات ككل بطريقة التجزئة النصفية وكان يفي بأغراض الدراسة.

وأظهرت النتائج أن أداء كفايات التخطيط الدراسي من قبل العينة كان متميزاً وخاصة في كتابة خطة الدرس وفي إعداد الخطة الفصلية، هذا يدل أن مستوى أداء الطلاب في التربية الميدانية لكفايات التخطيط الدراسي يميل إلى الارتفاع.

أجرى معاجيني (1998) دراسة هدفت إلى التحقق من القدر الكمي والكيفي لمدى أهمية وتوفير بعض الكفايات المتخصصة لدى المعلمين بدولة البحرين من خلال تحديد الكفايات (موضوعات التدريب المتخصصة) الأكثر أهمية من غيرها لفاعلية المعلم مع المتفوقين، وتحديد الكفايات التي يرى المعلمون أنها بحاجة أكثر للتدرب عليها، وتكونت عينة الدراسة من (381) معلماً ومعلمة من

جميع المراحل الدراسية، واستخدم الباحث استبانة من إعداد الباحث وتكونت الاستبانة من مقياسين منفصلين، الأول لقياس أهمية الكفايات، والثاني هدف إلى قياس مدى الحاجة لزيادة خبرة المعلم في تلك الكفايات، وضمت الاستبانة 5 أبعاد من ضمنها بُعد التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدق الاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وتم التأكد من ثباتها من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا ومن خلال معامل الاتساق الداخلي وعن طريق استخدام طريقة التجزئة النصفية، وتم معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

وأظهرت النتائج أن بُعد التخطيط الدراسي قد احتل المرتبة الثالثة من حيث أهمية الكفايات للمعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.55) بانحراف معياري (0.41) وبنسبة مئوية (85%)، وقد جاء بُعد التخطيط الدراسي في المرتبة الثانية من حيث الحاجة لزيادة الخبرة فيه، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.60) بانحراف معياري (35.0) وبنسبة مئوية (86.7%).

أجرى **القُدومي وكايد (1998)** دراسة هدفت التعرف إلى درجة الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في محافظة طولكرم والتعرف على أثر متغيري المؤهل العلمي والخبرة على ذلك ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (104) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث أداة طورها عوجان مع إجراء تعديل عليها واشتملت الأداة على 7 مجالات منها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدقها على مجموعة من المحكمين وتم التأكد من ثباتها من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا على عينة قوامها (404) معلماً ومعلمة، وتم معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل مجال واستخدام اختبار (ت) من أجل تحديد أثر المتغيرات، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك الكفايات كانت متوسطة على مجال كفايات التخطيط الدراسي وقد جاء بالمرتبة الخامسة بنسبة مئوية (79%)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في درجة امتلاك الكفايات التعليمية في مجال التخطيط تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح حملة بكالوريوس فما فوق، وكانت الفروق بين حملة دبلوم وحملة بكالوريوس فما فوق، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في درجة امتلاك الكفايات التعليمية في مجال التخطيط تعزى إلى متغير الخبرة لصالح الخبرة الطويلة (أكثر من 6 سنوات)، وكانت الفروق بين أصحاب الخبرة من 6 سنوات فما دون وبين أصحاب الخبرة 6 سنوات فأكثر.

و أجرى **الحديدي(1998)** دراسة هدفت التعرف إلى درجة الكفايات التعليمية عند معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في الأردن وفلسطين ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي، وإجراء مقارنات تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (918) معلماً ومعلمة في الأردن وفلسطين، واستخدم الباحث الاستلانة أداة للدراسة، واشتملت على 7 مجالات منها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المألوفة من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة كفايات التخطيط عند معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في الأردن وفلسطين كانت متوسطة حيث بلغت نسبتها المئوية (77.06%)، وكان ترتيب كفايات التخطيط الدراسي عند التربية الرياضية ومعلماتها في الأردن وفلسطين في المرتبة الرابعة حيث بلغ في فلسطين 79% وفي الأردن 77.06%، وأن هناك فروق في درجة امتلاك كفايات التخطيط الدراسي عند معلمي ومعلمات التربية الرياضية في الأردن وفلسطين تبعاً إلى متغيري التخصص لصالح تخصص التربية الرياضية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في درجة امتلاك كفايات التخطيط الدراسي عند معلمي ومعلمات التربية الرياضية في الأردن وفلسطين تبعاً إلى الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

أجرى **النجادي(1996)** دراسة هدفت التعرف إلى كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة، ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي في ضوء متغير الوظيفة، ولتحقيق هذا الهدف فقد طور الباحث استبانة اشتملت على مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المألوفة، وتكونت عينة الدراسة من (130) معلماً ومعلمة وموجهاً وموجهة من موجهي التربية الفنية، وقد استخدم الباحث النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية واختبار مان - ويتني (Mann Whitne U.test).

وأظهرت النتائج أن كفايات التخطيط الدراسي مهمة وأساسية لمعلمي التربية الفنية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لوجهات نظر أفراد العينة تعزى إلى متغير الوظيفة بين المعلمين والموجهين لصالح الموجهين، وأهم التوصيات التأكيد على مؤسسات إعداد المعلمين بتضمين الكفايات التدريسية ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي في برامج إعداد معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة ونظراً لأهمية هذه الكفايات كما دلت على ذلك النتائج.

أجرى الناظر وحمدان (1996) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة معلمي التربية الرياضية في كليات المجتمع الأردني للكفايات التعليمية من وجهة نظر طلبتهم والاختلافات في درجة ممارستهم لها ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي، وهدفت هذه الدراسة إلى ، وتكونت عينة الدراسة من (239) طالباً وطالبة في كليات المجتمع الأردنية من مستوى السنة الثانية، قام الباحثان بإعداد استبانة مكونة من 9 مجالات ومن ضمنها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المألوفة.

وأظهرت النتائج أن معلمي التربية الرياضية في كليات المجتمع يمتلكون بدرجة كبيرة كفايات التخطيط الدراسي، وأن كفاية التخطيط الدراسي حازت النسبة الأعلى أي أن درجة امتلاكها لدى المعلمين هي الأعلى، حيث بلغت (70%).

أجرى الخدام (1995) دراسة هدفت التعرف إلى تقويم الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها لدى معلمي التربية الرياضية لمرحلة التعليم الثانوي في عمان الكبرى ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي، وإجراء مقارنات بدرجة هذه الكفايات تبعاً إلى متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، تكونت العينة من (125) معلماً ومعلمة، وتم بناء استبانة مكونة من سبعة مجالات ومن ضمنها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المألوفة، وتم معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية واختبارت (t-test)،

وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الرياضية لكفايات التخطيط الدراسي كانت بدرجة كبيرة جداً حيث تراوحت بين (82.8% إلى 93.2%)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في ممارسة كفايات التخطيط الدراسي تبعاً لمتغير الجنس ومتغير المؤهل، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في ممارسة كفايات التخطيط الدراسي تبعاً إلى متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الطويلة (6 سنوات فأكثر)، حيث تراوحت بين (95.30% - 54.28%) حيث بلغت درجة ممارستهم لها (97.99%) وبانحراف معياري (40.14)، أما درجة ممارسة المعلمين لبعدها كفايات التخطيط الدراسي فقد احتل المرتبة الأولى من بين الكفايات حيث بلغت درجة ممارستهم له (86.4%).

أجرى الغافري (1995) دراسة هدفت التعرف إلى مدى توافر الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي في منطقة الظاهرية، وقياس ذلك استخدام أداتي، استبانة اشتملت على 11 مجالاً من ضمنها مجال التخطيط



الدراسي، ثم استخدم الباحث أداة أخرى تتمثل ببطاقة ملاحظة لقياس درجة ممارسة، وتم التأكد من صدق الأدوات حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وتم التأكد من ثبات الأدوات من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (23) معلماً ومعلمة، ثم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي أو معادلة كرونباخ ألفا، أما بطاقة الملاحظة تم التأكد من ثباتها عن طريق حساب معامل الارتباط بين تقديرات الملاحظين، وبلغت عينة الدراسة (220) معلماً ومعلمة طبقت عليهم الاستبانة و (49) معلماً ومعلمة طبقت عليهم بطاقة الملاحظة.

وتم معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية واستخدام معامل الاتفاق لكيبدال لمعرفة مدى اتفاق أفراد الدراسة في تقدير الكفايات، استخدم اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين المعلمين والمعلمات في امتلاك الكفايات وممارستها، وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي كانت مرتفعة.

أجرى المصلي (1995) دراسة هدفت إلى تقويم أداء الطلاب المعلمين المتخصصين في التربية الإسلامية ببرنامج التربية العملية في جامعة السلطان قابوس، وشمل ذلك تدريسهم فروع التفسير والحديث النبوي الشريف والفقه، وتعرف أثر جنس الطالب المعلم في ذلك التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (12) طالباً معلماً و (18) طالبةً معلمة، واستخدام الباحث ثلاث بطاقات ملاحظة واحدة لتدريس الحديث وواحدة لتدريس التفسير وواحدة لتدريس الفقه في المرحلة الإعدادية، وتضمنت كل بطاقة كفايات تدريسية موزعة على تسعة مجالات ومن ضمنها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدق البطاقات الثلاث بعرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، أما الثبات فقد تم حسابه بطريقتين هما طريقة معامل الاتساق الداخلي لكل بطاقة، وباستخدام معامل كرونباخ ألفا وكان قيمته في التفسير (0.08) وفي الفقه (0.83) وفي الحديث النبوي الشريف (0.82)، والطريقة الثانية بحساب ثبات تقديرات الملاحظين باستخدام معامل تاوكندال وبلغت قيمته في التفسير (0.78) وفي الفقه (0.82) وفي الحديث النبوي الشريف (0.73)، وقد تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية، واختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق بين الذكور والإناث.

وتوصلت النتائج إلى أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاكهم لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وهذا يدل على تفوق أداء الإناث (الطالبات المعلمات) على الذكور في ممارستهم لكفايات التخطيط الدراسي، وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية في مجال التخطيط الدراسي.

أجرى العوبثاني(1994) دراسة هدفت التعرف إلى مدى امتلاك معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في جنوب الجمهورية اليمنية للكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لهم وممارستهم لها ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي، في ضوء متغيرات الخبرة التعليمية والجنس، وتكونت عينة الدراسة من(56) معلماً ومعلمة وقام الباحث بتطوير قائمة بالكفايات التعليمية مكونة من 6 مجالات منها مجال التخطيط الدراسي، وتم التحقق من صدقها من خلال عرضها على المحكمين وجرى حساب ثبات الأداة عن طريق طريقة السكون والاستقرار عن طريق طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا، وتم معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتب واختبار(ز) واختبار(ت) وتحليل التباين الأحادي المتغير وتحليل التباين المتعدد المتغيرات.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية وبالأتجاه السالب بين مدى امتلاك المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي والمستوى المقبول تربوياً(80%)، وهذا يعني أن امتلاك المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي أقل من المستوى المقبول تربوياً(80%)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي العام والمتوسطات الحسابية لممارسة المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي بالاتجاه السالب ويعني ذلك أن ممارسة المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي أقل من المستوى المقبول تربوياً(80%)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في مدى امتلاكهم لكفايات التخطيط الدراسي وكذلك في مدى ممارستهم لها، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي وكذلك في ممارستهم لها تعزى إلى سنوات الخبرة التعليمية.

أجرى الناظر(1993) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة معلمي التربية الرياضية للكفايات التعليمية من وجهة نظر طلبتهم في كليات المجتمع الأردنية ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي، وما الاختلافات في درجة ممارستهم لهذه الكفايات، وتكونت عينة الدراسة من 239 طالباً وطالبة وقام الباحث بإشتقاق قائمة بالكفايات تكونت من 9 مجالات منها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وتم التأكد من ثباتها من خلال تطبيق الاختبار وإعادة الاختبار على عينة استطلاعية واستخراج معامل الثبات منها، وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وتحليل التباين الأحادي واختبار شافيه.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى قائمة بكفايات التخطيط الدراسي، وأن معلمي تخصص التربية الرياضية يمتلكون كفايات التخطيط الدراسي بدرجة كبيرة، وأن هناك فروق في درجة ممارستهم لكفايات التخطيط الدراسي، وأن كفايات التخطيط الدراسي حازت على النسبة الأعلى أي أن درجة امتلاكها لدى معلمي تخصص التربية الرياضية في كليات المجتمع التي تدرس هذا التخصص هي الأعلى إذ بلغ المتوسط الحسابي له (24.43) بانحراف معياري (5.64) ونسبة مئوية (70%).

أجرى **عوجان (1993)** دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة الكفايات التعليمية عند معلمي التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي، وإجراء مقارنات بدرجة هذه الكفايات تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (440) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية التطبيقية، وتم بناء استبيان لقياس الكفايات التعليمية اشتمل على سبعة مجالات ومن ضمنها مجال التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المألوفة، وتم معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية واختبار (ت)، واختبار شيفي (Scheffe - Test) للمقارنات البعدية، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار مربع كاي (Chi-square test).

وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك كفايات التخطيط الدراسي متوسطة حيث بلغ متوسط النسبة المئوية للاستجابة (69.16%)، وأن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في درجة امتلاك كفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس وإلى صالح المعلمين، وأن هناك فروقاً في درجة امتلاك كفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى متغير الخبرة وإلى صالح ذوي الخبرة الطويلة، وتوجد فروق في درجة امتلاك كفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي وإلى صالح المؤهل العلمي العالي حيث بلغ متوسط النسبة المئوية للاستجابة لحملة مؤهل الدبلوم العالي والماجستير (78.30%)، ومتوسط الاستجابة لحملة مؤهل بكالوريوس (72.24%)، ومتوسط الاستجابة لحملة مؤهل دبلوم (71.24%).

أجرى **عجاوي وأبو هلال (Ajjawy & Abu Hilal, 1993)** دراسة هدفت إلى قياس أثر الإعداد والخبرة والتدريب أثناء الخدمة على تطوير كفايات المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 302 معلماً ومعلمة من معلمين التعليم الأساسي في استراليا، وقد استخدم الباحث مقياس مكون من 10 مجالات منها مجال التخطيط اليومي للدروس والتخطيط الفصلي والسنوي.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً في الإعداد عند مستوى ( $0.05 <$ ) وكانت الفروق بين خريجي كلية التربية حيث كان معدل علاماتهم (40.45) وبين خريجي كليات الآداب والعلوم حيث كان معدل علاماتهم (39.4) وبين خريجي الدبلوم حيث كان معدل علاماتهم (37.71) أفضل من خريجي أي الإعداد الأفضل لخريجي التربية و المؤهل الأعلى، وكان هناك فروقاً تعزى إلى الخبرة الأطول أكثر من 8 سنوات حيث بلغ معدل علاماتهم (39.86) ومن 4-7 سنوات (37.99) وأقل من 3 سنوات (38.51) ولصالح الخبرة الأطول، وتوصلت الدراسة إلى أن للإعداد والخبرة قبل الخدمة أثراً في تطوير الكفايات التعليمية عند المعلمين ومنها كفايات التخطيط الدراسي.

أجرى عفاش (1991) دراسة هدفت التعرف إلى الكفايات التعليمية من ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملحقون في هذه البرامج، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المهارات والكفايات التي يحتاجها المشاركون والمشاركات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة في الأردن، كما يراها المعلمون والمعلمات أنفسهم ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي، وتكونت عينة الدراسة على (121) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، أما أداة الدراسة فتكونت من قائمة مكونة خمسة مجالات من ضمنها مجال التخطيط الدراسي، تم عرضها على 46 محكماً من أجل التأكد من صدقها، أما ثبات الأداة فقد استخرج بطريقة إعادة الإختبار (Test-Retest) على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة، تم توزيع الإستبانة مرتين على العينة الاستطلاعية، وبعد ذلك تم استخراج معامل ارتباط بيرسون، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام النسب المئوية وتكرارها والمتوسطات الحسابية واستخدام تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA).

ويتضح من النتائج أن النسبة المئوية للكفايات المتعلقة بتخطيط الدرس تراوحت بين (97.5-81.8)، وأما أكثر المجالات أهمية فقد جاء مجال تخطيط الدرس في المرتبة الخامسة من حيث الأهمية كما يراه المعلمون والمعلمات حيث بلغت نسبته المئوية (90.89) والمتوسط الحسابي له (4.34)، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير العمر بالنسبة لكفايات تخطيط الدرس التي يحتاجها المشاركون في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الخبرة التعليمية بالنسبة لكفايات تخطيط الدرس التي يحتاجها المشاركون في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس بالنسبة لكفايات تخطيط الدرس التي يحتاجها المشاركون في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة.

أجرى زكوسكي (Zukomwski,1990) دراسة هدفت إلى تحديد أهمية كفايات التدريس الواقعية والمرغوب فيها لدى معلمي التربية الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (264) معلماً للتربية الرياضية في (39) مدرسة بشمال شرق تكساس، وقد استخدم الباحث مقياس ليكرث ذي خمس رتب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى قائمة للكفايات التعليمية لدى معلم التربية الرياضية، وكان احتل مجال التخطيط الدراسي المرتبة الأولى تبعاً لأهميته لدى عينة الدراسة.

أجرى مقابلة (1989) دراسة هدفت التعرف إلى فعالية ممارسة معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية في مدينتي إربد وجرش في الأردن ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي، والكشف عن أثر متغيرات الجنس والخبرات التعليمية والموضوع الدراسي الذي يدرسه المعلم، والدرجة العلمية، وتقويم المدير للمعلم حسب إدراكه لفعاليتيه في ممارسته للكفايات التعليمية، ومعرفة مصادر تطوير الكفاية لدى المعلم وتحديد مصادرها، وقد تألفت عينة الدراسة من (167) معلماً من الذين يدرسون في المدارس الثانوية في مدينتي إربد وجرش في الأردن، ولجمع المعلومات، تم إعداد مقياس الفعالية، واشتمل على سبع مجالات، ومن ضمنها مجال كفايات التخطيط الدراسي، وقد تم إيجاد صدق وثبات الأداة بالطرق المألوفة، ولاختبار أسئلة الدراسة تم استخدام تحليل التباين أحادي المتغير، كما استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات، كما استخرجت بعض الإحصائيات الوصفية التي تساعد في إبراز النتائج.

وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين الذكور أكثر فعالية من الإناث في ممارسة كفايات التخطيط الدراسي، وليس هناك اختلاف بين الخبرة التدريسية للمعلم، والموضوع الذي يدرسه، والدرجة العلمية الحاصل عليها، وأظهرت نتائج الدراسة أن حوالي (49.7%) من (80.6%) طوروا فعاليتهم في ممارسة كفايات التخطيط الدراسي من خلال الخبرة في التدريس، وأن استجابات المعلمين أظهرت أن الجامعة كانت المصدر الرئيسي لتطوير فعاليتهم للكفايات التخطيط الدراسي.

أجرى دلبوح (1988) دراسة هدفت التعرف إلى مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية اللازمة للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرف التربوي، وكذلك المعلمين أنفسهم، وإجراء مقارنات تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة والتفاعل بينهما، وطبقت الدراسة على جميع معلمي التربية الاجتماعية في لواء جرش والبالغ عددهم (38) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة مكونة من 36 كفاية تعليمية منها كفايات التخطيط الدراسي، وتم التأكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على لجنة محكمين كذلك تم التأكد من ثباتها من خلال استخدام طريقة الاختبار

وإعادة الاختبار، وتم معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية واختبار(ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الثنائي للكشف عن أثر المتغيرات المستقلة.

وتوصلت الدراسة إلى أن امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التخطيط الدراسي كانت بدرجة عالية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تقديرات المعلمين لأنفسهم لاملاكهم للكفايات التعليمية اللازمة لهم ومنها كفايات التخطيط الدراسي لمعلم الدراسات الاجتماعية تعزى إلى المؤهل العلمي، بينما هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين متوسط تقديرات المعلمين لأنفسهم لاملاكهم للكفايات التعليمية اللازمة لهم ومنها كفايات التخطيط الدراسي لمعلم الدراسات الاجتماعية تعزى إلى الخبرة الطويلة، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تقديرات المشرف التربوي(الملاحظ) للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم الدراسات الاجتماعية ومنها كفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المؤهل العلمي، وتعزى إلى الخبرة التعليمية.

أجرى العقاربة(1987) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة الكفايات التعليمية الضرورية لدى معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن ومن ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي، في ضوء متغيرات الدراسة وهي المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والجنس، قام الباحث ببناء استبانة الكفايات التعليمية لمعلم العلوم احتوت على عشرة مجالات من ضمنها مجال التخطيط الدراسي وتم التأكد من صدقها عن طريق عرضها على محكمين، أما عينة الدراسة فتكونت من(80) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد استعان الباحث في تطبيق الأداة بمجموعة من المشرفين لمبحث العلوم تم تدريبهم على استخدام الأداة وتسجيل الإجابات المطلوبة من خلال القيام بأربع زيارات صفية نظمت لهذا الغرض وقد كانت درجة المطابقة بين أفراد المجموعة المنفذة كبيرة جداً وطبقت أداة القياس على جميع أفراد العينة، ثم أعيد تطبيقها على عينة مكونة من 20 معلماً ومعلمة بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وتم معالجة البيانات باستخدام أساليب إحصائية مناسبة وهي تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم (2X2X2)، وتم استخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

وأظهرت النتائج أن نسبة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي كانت جيد جداً فما فوق حيث تراوحت من 26% إلى 64%، وأظهرت النتائج أن الخبرة هي المتغير الوحيد الذي له تأثير معنوي على درجة ممارسة المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي عند مستوى ( $\alpha \leq 0.01$ )، ولصالح ذوي الخبرة الطويلة، ولا يوجد أثر معنوي لمتغير الجنس والمؤهل العلمي على درجة ممارسة المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي.

أجرى زيتون والحباشنة (1985) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى المهارات التدريسية التي يتصور معلمو العلوم في المرحلة الإعدادية في محافظة الكرك أنهم يمتلكونها ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة، وقد تم تبني وتطوير مقياس للمهارات التدريسية واشتملت الدراسة على 6 مجالات من ضمنها مجال التخطيط الدراسي، وتم إيجاد صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وتم التأكد من ثباتها من خلال استخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس وذلك بعد مرور (17) يوماً من التطبيق الأول وإيجاد معامل الارتباط بينهما، وقد تمت معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين الأحادي واختبار (ت). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) من حيث تصورهم لامتلاك مهارات التخطيط الدراسي تعزى إلى المؤهل العلمي ولصالح المؤهل الجامعي (المؤهل الأعلى)، ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) من حيث تصورهم لامتلاك مهارات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة التدريسية ولصالح ذوي الخبرة التدريسية الأكثر.

أجرى دودل (Dodle,1983) دراسة هدفت إلى إعداد قائمة تشتمل على الكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلمي المراحل التعليمية المختلفة بكلية التربية في جامعة فلوريدا ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي وترتيب تلك الكفايات تبعاً لأهميتها وفائدتها للمعلم، وتوصلت الدراسة إلى (195) كفاية صنفت في 7 مجالات منها مجال التخطيط الدراسي، وقد احتل مجال التخطيط الدراسي المرتبة الثانية تبعاً لأهميته.

أجرى بستسكي (Pisetsky,1979) دراسة هدفت التعرف إلى تحديد مدى اختلاف المعلمين والمديرين في إدراك الحاجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء متغيرات الجنس والخبرة التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلماً ومعلمة و(44) معلم صف و(36) مديراً تم اختيارهم من مدارس هارتفورد، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الحاجات التدريبية توزعت على عدة مجالات كان من ضمنها مجال التخطيط الدراسي، وأن هناك فروق في إدراك الحاجات التدريبية في مجال التخطيط الدراسي لصالح المديرين، وأنه توجد فروق في إدراك الحاجات التدريبية في مجال التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة ولصالح المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة، وأنه لا توجد فروق في إدراك الحاجات التدريبية في مجال التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس.

أجرى جونسون وآخرون (Johnson & Others, 1978) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية العامة اللازمة للمعلم لممارسة التعليم ممارسة فعالة ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي في مدارس ولاية جورجيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى قائمة أولية من (52) كفاية تعليمية منها كفايات التخطيط الدراسي عن طريق مراجعة معظم الدراسات السابقة.

أجرى قورشى وبوتزو (Quraeshie & Butzow, 1978) دراسة هدفت إلى تحديد وإعداد قائمة بالكفايات التعليمية الواجب توافرها لدى معلم العلوم الجيد، وقد اشتملت العينة على 21 معلماً من ذوي القدرة والكفاءة وكانت أداة الدراسة المقابلة والمناقشة وعرض حصص متلفزة، وأدت نتائج الدراسة إلى إعداد قائمة بالكفايات التعليمية الواجب توافرها لدى معلم العلوم الجيد وتكونت القائمة من 7 مجالات رئيسية كان من ضمنها مجال التخطيط الدراسي والذي اشتمل على كفايات متعلقة في كيفية إعداد الخطط الدراسية، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد أثر لصالح الخبرة الطويلة.

أجرى هوستون وحسام (Houston and Howsum, 1972) دراسة توصلت إلى أن التدريس القائم على الكفاءة هو الأساس في التعليم، وتوصلت إلى فهرس لتصنيف مهارات المعلم، تضمن سبعة مهارات أساسية ومن ضمنها مهارات التخطيط الدراسي.

### 3.2 تعقيب على الدراسات السابقة:

1. تناولت مختلف الدراسات السابقة العربية والأجنبية جوانب متعددة في مجال الكفايات التعليمية ومن ضمنها كفايات التخطيط الدراسي واشتملت على الكفايات التعليمية لمعلمي المراحل المختلفة الأساسية والثانوية.
2. أعتمدت الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة على المراجع والخبرة والملاحظات الميدانية وتحليل المحتوى وكراسات التخطيط لإشتقاق الكفايات التعليمية وذلك وفقاً لمرحلة التعليم ومتطلبات المادة التعليمية.
3. استخدمت الدراسات السابقة أدوات مختلفة تمثلت في استبانة، وبطاقة ملاحظة صافية، وتحليل محتوى، وكراسات التخطيط لمعرفة الكفايات ودرجة ممارستها، وعرض حصص متلفزة، ومقابلة ومناقشة لأفراد العينة، وأكثر الأدوات استخداماً كانت الإستبانة.
4. اتفقت بعض الدراسات على وجود فروق أو اختلافات في درجة امتلاك كفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة والتخصص في



حين لم تكن هنا فروق أو اختلافات في دراسات أخرى وبالتالي لم نتوصل إلى نتائج حاسمة.

5. استخدمت غالبية الدراسات المنهج الوصفي بإحدى صورته المسحية.
6. إن غالبية الدراسات التي تناولت كفايات التخطيط الدراسي للمعلمين والمعلمات تنحصر في مجال كفايات صياغة الأهداف، وكفايات إعداد الخطة اليومية، وكفايات الأساليب والأنشطة، وكفايات التقويم.
7. جميع الدراسات السابقة تضمنت هدفت تحديد قوائم بالكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين والمعلمات عامة وذلك للاستفادة منها في التطوير التربوي.
8. تناولت الدراسات السابقة أثر كل من الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص على درجة امتلاك كفايات التخطيط الدراسي، ولكنها لم تتناول متغير الجهة المشرفة على المدرسة.
9. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مجالات كفايات التخطيط الدراسي، واختيار المنهج والإجراءات المناسبة، والاستعانة بأدوات الدراسة وخاصة الصرايرة (1996) عند بناء الاستبانة، وتحديد سلم الاستجابة.
10. غالبية الدراسات تناولت كفايات التخطيط الدراسي ضمن تناولها للكفايات التعليمية التعليمية، وكانت تهدف الدراسات السابقة قياس درجة الممارسة، أو درجة الامتلاك، أ ودرجة المعرفة لكفايات التخطيط الدراسي، كما توصلت الدراسات السابقة لنتائج متباينة من حيث درجات الامتلاك، و الممارسة، والمعرفة لكفايات التخطيط الدراسي ويعزى ذلك إلى الاختلاف في الظروف البيئية، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة لكل من الدراسات السابقة.

## الفصل الثالث

### طريقة الدراسة والإجراءات

يشتمل هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وأداة الدراسة وإجراءات تطويرها ووصفاً لتطبيقها والمعالجة الإحصائية:

#### 1.3 منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي وذلك لملائمته لأغراض الدراسة.

#### 2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" والبالغ عددهم (3212) معلماً ومعلمةً، منهم (420) معلماً ومعلمة في محافظة أريحا و(2792) معلماً ومعلمة في محافظة "رام الله والبيرة" وذلك حسب إحصائيات مديريات التربية والتعليم في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" كما هو مبين في الجدول (1.3):

الجدول 1.3: توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمديرية التربية والتعليم في محافظتي أريحا و "رام الله والبيرة" ونسبة المعلمين في كل مديرية

الرقم	اسم المديرية	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع	النسبة
1.	مديرية "رام الله والبيرة"	1070	1722	2792	86.92%
2.	مديرية أريحا	140	280	420	13.08%
	المجموع	1210	2002	3212	100%

#### 3.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (321) معلماً ومعلمة ممن يدرسون المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" الحكومية والخاصة والوكالة، وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقيّة

العشوائية، حيث تمثل العينة الطبقية ما نسبته 10% من كل طبقة من طبقات مجتمع الدراسة، كما هو مبين في الجدول (2.3):

الجدول 2.3: توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات تبعاً لمديرية التربية والتعليم في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" ونسبة المعلمين في كل مديرية.

الرقم	اسم المديرية	عدد المعلمين	عدد المعلمات	العينة
1.	مديرية "رام الله والبيرة"	107	170	277
2.	مديرية أريحا	15	29	44
	المجموع	122	199	321

ويبين الجدول (3.3) خصائص أفراد عينة الدراسة.

الجدول 3.3: خصائص أفراد عينة الدراسة.

متغيرات الدراسة	مستوى المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	122	38.00%
	أنثى	199	62%
المحافظة	أريحا	44	13.70%
	"رام الله والبيرة"	277	86.30%
التخصص	علوم إنسانية	226	70.40%
	علوم علمية	95	29.60%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	79	24.61%
	من 5 - 10 سنوات	108	33.65%
	أكثر من 10 سنوات	134	41.74%
المؤهل العلمي	دبلوم	132	41.12%
	بكالوريوس	181	56.38%
	دراسات عليا	8	2.50%
الجهة المشرفة على المدرسة	حكومية	204	63.55%
	خاصة	76	23.68%
	وكالة	41	12.77%

### 4.3 أداة الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام استبانة "كفايات التخطيط الدراسي" والتي تم تعديلها بالاستعانة بدراسة (الصريرة، 1996)، ودراسة (حمدان، 2005)، ودراسة (أبا الخيل والختلان، 1997)، وبالتالي حددت خمسة مجالات لكفايات التخطيط الدراسي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا وهي:

1. مجال إعداد الخطة اليومية، ويحتوي على (22) فقرة.
2. مجال إعداد الخطة الفصلية/السنوية، ويحتوي على (8) فقرات.
3. مجال صياغة الأهداف، ويحتوي على (8) فقرات.
4. مجال اختيار الأساليب والإجراءات والأنشطة، ويحتوي على (17) فقرة.
5. مجال اختيار أساليب التقويم، ويحتوي على (17) فقرة.

وبهذا تكونت الاستبانة من (72) فقرة والملحق (1) يوضح ذلك. وأن لكل فقرة مقياس متدرج من (1 إلى 5) يمثل درجات امتلاك من قليلة جداً إلى كبيرة جداً بحيث تصبح العلامة الدنيا لفقرات الأداة ككل (72) والعلامة القصوى (360). وتكون سلم الاستجابة للأداة من خمسة استجابات هي:

- أ- درجة كبيرة جداً (5) درجات.
- ب- درجة كبيرة (4) درجات.
- ت- درجة متوسطة (3) درجات.
- ث- درجة قليلة (2) درجتان.
- ج- درجة قليلة جداً (1) درجة.

### 5.3 صدق أداة الدراسة وثباتها:

#### 1.5.3 صدق الأداة

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على هيئة من المحكمين من حملة الدرجات العلمية المختلفة (دكتوراه، وماجستير، وبكالوريوس) من أساتذة الجامعات والمشرفين التربويين بلغ عددهم 10 محكمين (الملحق 3)، لإبداء الرأي حول مناسبة الفقرات لكل مجال، وصياغة الفقرات ووضوحها، وعدد الفقرات لكل مجال وتسلسلها وما يرونها مناسباً في حذف أو إضافة بعض الفقرات، وبعد تفرغ آراء المحكمين حول كل فقرة حذفت الفقرات التي تم الإجماع على عدم

ملاعمتها لموضوع الدراسة وأضيفت ونقلت بعض الفقرات وأعيدت صياغة أخرى، وبذلك بلغ عدد فقرات الاستبانة النهائية (72) فقرة موزعة على خمسة مجالات مجال الخطة اليومية، ومجال الخطة الفصلية/السنوية، ومجال صياغة الأهداف، ومجال الأساليب والأنشطة، ومجال التقويم، وكانت آراء المحكمين تمثل صدق محتوى الأداة وبهذا تكون الاستبانة مكونة من (72) فقرة والملحق (1) يوضح ذلك.

### 2.5.3 ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال استخدام طريقة معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، كما هو مبين في الجدول (4.3):

الجدول 4.3: مجالات الإستبانة وقيم معاملات الاتساق الداخلي والثبات لكل مجال، وللأداة ككل

الرقم	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
1.	مجال إعداد الخطة اليومية	22 فقرة	87%
2.	مجال إعداد الخطة الفصلية/السنوية	8 فقرات	71%
3.	مجال صياغة الأهداف	8 فقرات	84%
4.	مجال اختيار الأساليب والإجراءات والأنشطة	17 فقرة	92%
5.	مجال اختيار أساليب التقويم	17 فقرة	90%
	الكلية	72 فقرة	96%

### 6.3 إجراءات الدراسة:

بعد أن تم اختيار عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات من مدارس محافظتي أريحا ورام الله والبييرة " بدأت الباحثة بتوزيع الأداة بتاريخ 20/10/2007 على النحو التالي:

1. حصول الباحثة على كتاب موجه لمديريتي التربية والتعليم في كل من أريحا ورام الله والبييرة" يسهل مهمة الباحثة في توزيع الاستبانات على مدارس محافظتي أريحا ورام الله والبييرة".
2. قامت الباحثة بتوزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة في محافظتي أريحا ورام الله والبييرة".
3. واستغرق استرجاع الاستبانات من المدارس 4 أسابيع.

4. بلغ حصيلة الجمع (321) استبانة من أصل (321) استبانة وزعت على مدارس محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة".
5. تفرغ البيانات من الاستبانة على نماذج خاصة، ثم إدخال البيانات في الحاسوب لإجراء عملية التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS.

### 7.3 متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة التالية:

1. الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
- 2- المحافظة: ولها مستويان (أريحا، "رام الله والبيرة").
2. التخصص: وله مستويان (علوم إنسانية، علوم طبيعية).
3. الخبرة: ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
4. المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا).
- 6- الجهة المشرفة على المدرسة: ولها ثلاثة مستويات (حكومية، خاصة، وكالة).

أما المتغيرات التابعة في هذه الدراسة فهي مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي، وتتضمن المتغيرات التابعة مجالات كفايات التخطيط الدراسي.

### 8.3 المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة طرقاً إحصائية وصفية وتحليلية، حيث تمثلت الطرق الوصفية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وتمثلت الطرق التحليلية بتحليل التباين الأحادي One way ANOVA، واختبار (LSD) للفروق البعدية.

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة في مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي وبيان أثر كل من الجنس، والمحافطة، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي، والجهة المشرفة على المدرسة في ممارستهم لهذه الكفايات، من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة والتي تمثلت باستبانة تم إعدادها لتحقيق هذا الغرض، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي من خلال متوسطات استجابات أفراد العينة تم اعتماد الدرجات التالية:

- متوسط حسابي (4) فأكثر أو (80%) فأكثر يدل على درجة كبيرة جداً.
- متوسط حسابي (3.5-3.99) أو (70-79.8%) يدل على درجة كبيرة.
- متوسط حسابي (3-3.49) أو (60-69.8%) يدل على درجة متوسطة.
- متوسط حسابي (2.5-2.99) أو (50-59.8%) يدل على درجة قليلة.
- متوسط حسابي أقل من (2.5) أو أقل من (50%) يدل على درجة قليلة جداً.

#### 1.4 نتائج سؤال الدراسة الأول:

ما مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي ضمن المجالات الآتية (مجال إعداد الخطة اليومية، ومجال إعداد الخطة الفصلية، ومجال صياغة الأهداف، ومجال اختيار الأساليب والإجراءات والأنشطة، ومجال اختيار أساليب التقويم)؟

والجدول (1.4) يبين ترتيب مجالات الدراسة حسب الدرجة الكلية لكل مجال، والجدول (2.4)، و(3.4)، و(4.4)، و(5.4)، و(6.4) تبين النتائج المتعلقة بكفايات التخطيط الدراسي ضمن المجالات المذكورة سابقاً.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمدى امتلاك المعلمين والمعلمات لكل كفاية من كفايات التخطيط الدراسي ولكل مجال من المجالات الخمسة.

### ترتيب مجالات الدراسة حسب الدرجة الكلية لكل مجال:

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لل فقرات على الدرجات الكلية لجميع المجالات لترتيب مجالات الدراسة كما هو موضح في الجدول (1.4).  
الجدول رقم 1.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة والترتيب لمجالات الدراسة والدرجة الكلية حسب استجابات أفراد العينة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
1.	1.	إعداد الخطة اليومية	4.11	0.35	82.2%	كبيرة جداً
2.	3.	إعداد صياغة الأهداف	4.08	0.45	81.6%	كبيرة جداً
3.	5.	التقويم	4.06	0.42	81.2%	كبيرة جداً
4.	2.	إعداد الخطة الفصلية	4.04	0.42	80.8%	كبيرة جداً
5.	4.	الأساليب والإجراءات	4.01	0.45	80.2%	كبيرة جداً
		الدرجة الكلية	4.06	0.34	81.2%	كبيرة جداً

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات (4.06) وهذه القيمة تشير إلى أن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي كان بدرجة كبيرة جداً، كما يتضح أن مجال إعداد الخطة اليومية جاء بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.11) وبدرجة كبيرة جداً، ومجال صياغة الأهداف جاء بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.08) وبدرجة كبيرة جداً، ومجال التقويم جاء بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.06) وبدرجة كبيرة جداً، ومجال إعداد الخطة الفصلية/السنوية جاء بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4.04) وبدرجة كبيرة جداً، ومجال الأساليب والإجراءات والأنشطة جاء بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (4.01) وبدرجة كبيرة جداً.

#### 1.1.4 مجال الخطة اليومية:

يتضمن هذا المجال (22) فقرة تتعلق بمجال الخطة اليومية، والجدول (2.4) يبين نتيجة تحليل الفقرات مجال الخطة اليومية.



الجدول 2.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة والترتيب لفقرات مجال الخطة اليومية حسب استجابات أفراد العينة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
1	9	أحدد الخبرات السابقة الضرورية لتتبع الطلاب للدرس الجديد.	4.34	0.59	%86.8	كبيرة جداً
2	3	أحرص على أن تكون الخطة اليومية مرنة (قابلة للتطوير والتعديل).	4.34	0.60	%86.8	كبيرة جداً
3	12	أختار الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس وأهدافه.	4.33	0.64	%86.6	كبيرة جداً
4	2	أضع خطة يومية قابلة لتنفيذ الدرس.	4.27	0.73	%85.4	كبيرة جداً
5	10	أراعي جاهزية الطلبة للتعلم الجديد	4.26	0.57	%85.2	كبيرة جداً
6	8	أراعي عند التخطيط اليومي مبدأ تكامل الخبرات (تتابع وتكامل الخبرات بين كل خطة سابقة والخطة السابقة لها).	4.24	0.61	%84.8	كبيرة جداً
7	11	أحدد في الخطة اليومية المواد التعليمية التي يمكن أن يستعملها الطالب.	4.22	0.60	%84.4	كبيرة جداً
8	1	أعد خطة يومية شاملة للعناصر الأساسية وهي: (البيانات الأولية، الأهداف، والإجراءات، والتقويم، والتغذية الراجعة).	4.22	0.67	%84.4	كبيرة جداً
9	5	أضع الخطة اليومية في ضوء الأهداف السلوكية.	4.21	0.65	%84.2	كبيرة جداً
10	6	أراعي الخصائص النمائية للطلبة عند إعداد الخطة اليومية	4.18	0.64	%83.6	كبيرة جداً
11	17	أراعي تجديد التخطيط اليومي لجميع الحصص.	4.16	0.58	%83.2	كبيرة جداً
12	22	أختار أنشطة تثير الدافعية لتحقيق الأهداف.	4.13	0.62	%82.6	كبيرة جداً
13	7	أضع الخطة اليومية في ضوء الإمكانيات المادية المتاحة.	4.11	0.63	%82.2	كبيرة جداً
14	13	أستخدم أكثر من وسيلة تعليمية في الدرس.	4.09	0.68	%81.8	كبيرة جداً
15	4	أعتمد على الكتاب المدرسي بشكل رئيس عند إعداد الخطة اليومية.	4.07	0.77	%81.4	كبيرة جداً
16	19	أضع الخطة بطريقة تفصيلية مبيناً دور المعلم بشكل تفصيلي.	3.97	0.74	%79.4	كبيرة

كبيرة	%78.6	0.75	3.93	أعد الخطة اليومية مستفيداً من تحليل نتائج الاختبارات.	20	17
كبيرة	78.6%	0.81	3.93	أحل محتوى الوحدات الدراسية إلى مفاهيم وحقائق ومبادئ وقوانين علمية قبل وضع الخطة.	21	18
كبيرة	%78	0.81	3.90	أجري التجربة العلمية قبل تضمينها الخطة اليومية.	18	19
كبيرة	%77.6	0.70	3.88	أضمن الخطة اليومية آلية للكشف عن صعوبات التعلم لدى الطلبة.	14	20
كبيرة	%76.6	0.72	3.83	أترك حيزاً لتسجيل الملاحظات الهامة خلال تنفيذ الخطة اليومية (تغذية راجعة).	15	21
كبيرة	%76.4	0.75	3.82	أضمن الخطة اليومية العمليات العلمية مثل الملاحظة، والربط، والتنبؤ، والتجريب والتصنيف والتحليل..... الخ	16	22
كبيرة جداً	%82.2	0.35	4.11	الدرجة الكلية للمجال		

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في هذا المجال هي (4.11) وبانحراف معياري مقداره (0.35)، وبنسبة مئوية (82.2%)، وهذه القيمة تشير إلى أن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا ورام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي في مجال الخطة اليومية كان بدرجة كبيرة جداً، كما تبين أن الفقرات (9،3،12) جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (4.3). والفقرات (2،10،8،11،1،5) جاءت بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (4.2). والفقرات (6،17،7،22) جاءت بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (4.1). والفقرات (13،4) جاءت بالمرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (4.0). والفقرات (19،20،21،18) جاءت بالمرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي (3.9). والفقرات (15،14،16) جاءت بالمرتبة السادسة وبمتوسط حسابي (3.8) وهذه الفقرات حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات. وتبين أن بعض الفقرات جاءت بدرجة كبيرة جداً وتراوح المتوسط الحسابي لها من (4-4.3).

#### 2.1.4 مجال الخطة الفصلية/السنوية:

يتضمن هذا المجال (8) فقرات تتعلق بمجال الخطة الفصلية/السنوية، والجدول (3.4) يبين نتيجة تحليل الفقرات لمجال الخطة الفصلية/السنوية.

الجدول 3.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة والترتيب لفقرات مجال الخطة الفصلية/السنوية حسب استجابات أفراد العينة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
23	23	أعد خطة فصلية شاملة للعناصر الأساسية هي (البيانات الأولية، الأهداف العامة، والأساليب والإجراءات، والوسائل، والتقويم، والتغذية الراجعة).	4.38	0.54	87.6%	كبيرة جداً
24	24	أعتمد على الكتاب المدرسي في وضع الخطة الفصلية.	4.34	0.63	86.8%	كبيرة جداً
25	25	أراعي أن تكون الخطة الفصلية مرنة (قابلة للتطوير والتعديل) في ضوء الظروف والإمكانات والحاجات المستجدة.	4.29	0.63	85.8%	كبيرة جداً
26	27	أحرص أن تكون الخطة الفصلية قابلة للتطبيق.	4.29	0.65	85.8%	كبيرة جداً
27	26	أراعي وضع العطل الرسمية والمناسبات الوطنية في الخطة الفصلية.	4.28	0.73	85.6%	كبيرة جداً
28	28	أختار الأنشطة الأقل كلفة لتحقيق الأهداف من بيئة الطالب المحلية.	4.18	0.60	83.6%	كبيرة جداً
29	29	أطلع على خطط زملائي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدرستي.	3.56	0.92	71.2%	كبيرة
30	30	أطلع على خطط زملائي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس المجاورة للإستفادة منها.	3.02	1.05	60.4%	متوسطة
		الدرجة الكلية للمجال	4.04	0.42	80.8%	كبيرة جداً

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في هذا المجال هي (4.04) وبانحراف معياري مقداره (0.42)، وبنسبة مئوية (80.8%)، وهذه القيمة تشير إلى أن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا ورام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي في مجال الخطة الفصلية/السنوية كان بدرجة كبيرة جداً ، كما تبين أن الفقرات (23،24) جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي(4.3)، والفقرات(25،26،27) جاءت بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي(4.2)، والفقرة(28) جاءت بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي(4.1). والفقرة(29)

جاءت بالمرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (3.5)، والفقرة (30) جاءت بالمرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي (3.0) وهذه الفقرة حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وحصلت على درجة متوسطة بينما بقية الفقرات جاءت بدرجة كبيرة جداً وتراوح المتوسط الحسابي لها من (4.1-4.3).

#### 3.1.4 مجال صياغة الأهداف:

يتضمن هذا المجال (8) فقرات تتعلق بمجال صياغة الأهداف، والجدول (4.4) يبين نتيجة تحليل الفقرات لمجال صياغة الأهداف.

الجدول 4.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة والترتيب لفقرات مجال صياغة الأهداف حسب استجابات أفراد العينة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
31	31	أصوغ أهدافاً تعليمية (سلوكية) قابلة للقياس.	4.32	0.51	86.4%	كبيرة جداً
32	33	أصوغ أهدافاً متنوعة وشاملة لمستويات المجال المعرفي (التنكر، والفهم والإستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)	4.20	0.61	84%	كبيرة جداً
33	32	أنوع مجالات أهداف الدرس (مجال معرفي، ومجال نفسي، ومجال وجداني).	4.20	0.62	84%	كبيرة جداً
34	34	أصوغ أهدافاً متنوعة وشاملة لمستويات المجال النفسي حركي.	4.11	0.63	82.2%	كبيرة جداً
35	37	أضع أهدافاً تنمي التدريب على التفكير العلمي لدى الطلبة	4.04	0.65	80.8%	كبيرة جداً
36	38	أعتمد على مستويات الطلبة في صياغة أهداف تدريس المباحث	4.01	0.66	80.2%	كبيرة جداً
37	35	أصوغ أهدافاً متنوعة وشاملة لمستويات المجال الوجداني.	3.92	0.77	78.4%	كبيرة جداً
38	36	أضع أهدافاً خاصة لكل هدف عام	3.87	0.78	77.4%	كبيرة جداً
		الدرجة الكلية للمجال	4.08	0.45	81.6%	كبيرة جداً

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في هذا المجال هي (4.08) وبتأخراف معياري مقداره (0.45)، وبنسبة مئوية (81.6%)، وهذه القيمة تشير إلى أن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا ورام الله والبييرة لكفايات التخطيط الدراسي في مجال صياغة الأهداف كان بدرجة كبيرة جداً، كما تبين أن الفقرة (31) جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (4.3)، والفقرات (32،33) جاءت بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (4.2)، والفقرة (34) جاءت بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (4.1)، والفقرات (37،38) جاءت بالمرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (4.0)، والفقرة (35) جاءت بالمرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي (3.5) والفقرة (36) جاءت بالمرتبة السادسة وبمتوسط حسابي (3.8) وهذه الفقرة حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وجميع الفقرات جاءت بدرجة كبيرة جداً وتراوح المتوسط الحسابي لها من (3.8-4.3).

#### 4.1.4 مجال الأساليب والإجراءات والأنشطة:

يتضمن هذا المجال (17) فقرة تتعلق بمجال الأساليب والإجراءات والأنشطة، والجدول (5.4) يبين نتيجة تحليل الفقرات لمجال الأساليب والإجراءات والأنشطة.

الجدول 5.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة والترتيب لفقرات مجال الأساليب والإجراءات والأنشطة حسب استجابات أفراد العينة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
56	61	أراعي الفروق الفردية للطلبة عند صياغة أسئلة التقويم.	4.37	0.61	87.4%	كبيرة جداً
57	58	أختار أساليب متنوعة في التقويم.	4.26	0.58	85.2%	كبيرة جداً
58	56	أستخدم التقويم المرحلي (التكويني) أثناء التدريس.	4.26	0.59	85.2%	كبيرة جداً
59	64	أتأكد من تحقيق الأهداف من خلال التقويم.	4.23	0.63	84.6%	كبيرة جداً
60	62	أضع أساليب تقييمية مناسبة لقياس مدى تحقق الأهداف في المستويات المعرفية الدنيا.	4.22	0.61	84.4%	كبيرة جداً
61	57	أراعي تحديد التقويم الختامي (النهائي).	4.20	0.63	84%	كبيرة جداً
62	63	أضع أساليب تقييمية مناسبة لقياس مدى تحقق الأهداف في المستويات المعرفية العليا.	4.15	0.63	83%	كبيرة جداً
63	68	أكتب أسئلة موضوعية متنوعة.	4.13	0.66	82.6%	كبيرة جداً
64	60	أستفيد من تحليل الاختبارات لمعالجة مشكلات الطلبة الدراسية.	4.12	0.67	82.4%	كبيرة جداً
65	59	أستفيد من تحليل الاختبارات لتحسين تعلم الطلبة.	4.08	0.62	81.6%	كبيرة جداً
66	69	أكتب أسئلة مقالية متنوعة.	3.97	0.78	79.4%	كبيرة
67	65	أقوم بخطوات بناء الإختبار.	3.96	0.69	79.2%	كبيرة
68	72	أربط الخلاصة بالمعلومات السابقة (المتضمنة في الدرس) والمعلومات اللاحقة.	3.87	0.78	77.4%	كبيرة
69	70	أكتب خلاصة الدرس في نقاط رئيسية.	3.86	0.79	77.2%	كبيرة
70	71	أكتب أسئلة ختامية عن أهم النقاط في الدرس.	3.85	0.81	77%	كبيرة
71	67	أحلل نتائج الاختبارات الشهرية.	3.83	0.77	76.6%	كبيرة
72	66	أصمم جدول مواصفات للاختبار الذي أعده.	3.66	0.88	73.2%	كبيرة
		الدرجة الكلية للمجال	4.06	0.42	81.2%	كبيرة جداً

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في هذا المجال هي (4.01) وبانحراف معياري مقداره (0.45)، ونسبة مئوية (80.2%)، وهذه القيمة تشير إلى أن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا ورام الله والبيرة الكفايات التخطيط الدراسي في مجال الأساليب والإجراءات والأنشطة كان بدرجة كبيرة جداً، كما تبين أن الفقرات (40،43،39) جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (4.2)، والفقرات (42،53،41) جاءت بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (4.1)، والفقرات (45،46) جاءت بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (4.0)، والفقرات (52،50،44،54) جاءت بالمرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (3.9)، والفقرات (51،47،48،55) جاءت بالمرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي (3.8)، والفقرة (49) جاءت بالمرتبة السادسة وبمتوسط حسابي (3.7)، وهذه الفقرة حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبعض الفقرات جاءت بدرجة كبيرة جداً وتراوح المتوسط الحسابي لها من (3.7-4.2).

#### 5.1.4 مجال التقويم:

يتضمن هذا المجال (17) فقرة تتعلق بمجال التقويم، والجدول (6.4) يبين نتيجة تحليل بعض الفقرات لمجال التقويم والملحق (2) يحتوي على جميع فقرات هذا المجال.

الجدول 6.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة والترتيب لبعض فقرات مجال التقييم حسب استجابات أفراد العينة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
39	39	أختار الأساليب في ضوء مستويات الطلبة.	4.24	0.58	84.8%	كبيرة جداً
40	43	أختار الأساليب والأنشطة التي تثير الدافعية لتحقيق الأهداف	4.24	0.64	84.8%	كبيرة جداً
41	40	أختار الأساليب في ضوء طبيعة الموضوع الدراسي في المبحث.	4.21	0.55	84.2%	كبيرة جداً
42	41	أختار الأساليب في ضوء الإمكانيات الزمنية المتاحة.	4.14	0.61	82.8%	كبيرة جداً
43	53	أختار الأساليب والأنشطة التي تسهم في تحقيق أهداف الوحدات الدراسية.	4.13	0.64	82.6%	كبيرة جداً
44	42	أختار الأساليب في ضوء الإمكانيات المادية المتاحة في المدرسة والبيئة.	4.12	0.62	82.4%	كبيرة جداً
45	46	أختار الأساليب التي تنمي روح الجماعة والتعاون.	4.06	0.71	81.2%	كبيرة جداً
46	45	أختار الأساليب في ضوء الفروق الفردية.	4.02	0.68	80.4%	كبيرة جداً
47	54	أختار الأساليب التي تقلل من دور المعلم وتزيد من دور الطالب.	3.97	0.71	79.4%	كبيرة
48	44	أختار الأساليب التي تحقق التعلم الذاتي.	3.97	0.76	79.4%	كبيرة
49	50	أختار الأساليب التي تحقق الربط بين النظرية والتطبيق.	3.92	0.74	78.4%	كبيرة
50	52	أختار الأساليب التي تنمي العمليات العلمية بمستوياتها المختلفة.	3.91	0.66	78.2%	كبيرة
51	55	أصمم تجارب علمية باستخدام مواد بسيطة من البيئة المحلية.	3.88	0.74	77.6%	كبيرة
52	51	أختار الأساليب التي تنمي أسلوب حل المشكلات العلمية.	3.87	0.72	77.4%	كبيرة
53	47	أختار الأساليب التي تنمي الاكتشاف العلمي.	3.86	0.73	77.2%	كبيرة
54	48	أختار الأساليب التي تشجع البحث العلمي.	3.80	0.75	76%	كبيرة
55	49	أختار الأساليب التي تشجع الاستقصاء.	3.74	0.80	74.8%	كبيرة
		الدرجة الكلية للمجال	4.01	0.45	80.2%	كبيرة جداً



يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في هذا المجال هي (4.06) وبانحراف معياري مقداره (0.42)، ونسبة مئوية (81.2%)، وهذه القيمة تشير إلى أن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي في مجال التقويم كان بدرجة كبيرة جداً، كما تبين أن الفقرة (61) جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (4.3)، والفقرات (57،62،64،56،58) جاءت بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (4.2)، والفقرات (60،68،63) جاءت بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (4.1)، والفقرة (59) جاءت بالمرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (4.0)، والفقرات (69،65) جاءت بالمرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي (3.9)، والفقرات (67،70،71، 72) جاءت بالمرتبة السادسة وبمتوسط حسابي (3.8)، والفقرة (66) جاءت بالمرتبة السابعة وبمتوسط حسابي (3.6)، وبعض الفقرات جاءت بدرجة كبيرة جداً وتراوح المتوسط الحسابي لها من (4-4.3) وباقي الفقرات جاءت بدرجة كبيرة تراوحت بين (3.0-3.9).

#### 2.4 نتائج سؤال الدراسة الثاني :-

هل يختلف مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي باختلاف كل من متغيرات الدراسة (جنس المعلم، المحافظة، التخصص، الخبرة، المؤهل العلمي، الجهة المشرفة على المدرسة)؟ وتم تحويل السؤال الثاني إلى الفرضيات الصفرية الآتية :-

#### 1.2.4 نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى جنس المعلم.

لاختبار الفرضية الأولى تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى جنس المعلم وذلك كما هو مبين في الجدول (7.4).

الجدول 7.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة حسب متغير الجنس

المتوسط الحسابي	العدد	المتغير	مجالات الدراسة
4.03	122	ذكر	مجال الخطة اليومية
4.16	199	أنثى	
4.11	321	المجموع	
3.94	122	ذكر	مجال الخطة الفصلية
4.11	199	أنثى	
4.04	321	المجموع	
3.98	122	ذكر	مجال صياغة الأهداف
4.15	199	أنثى	
4.08	321	المجموع	
3.92	122	ذكر	مجال الأساليب والانشطة
4.06	199	أنثى	
4.01	321	المجموع	
4.00	122	ذكر	مجال التقويم
4.10	199	أنثى	
4.06	321	المجموع	
3.98	122	ذكر	الدرجة الكلية
4.11	199	أنثى	
4.06	321	المجموع	

يتبين من الجدول (7.4) أن متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي حسب متغير الجنس، كانت كبيرة جداً لجميع المجالات، والجدول (8.4) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

الجدول 8.4: اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى جنس المعلم.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مجالات الدراسة
*0.001	10.705	1.307	1	1.307	بين المجموعات	مجال الخطة اليومية
		0.122	319	38.953	داخل المجموعات	
			320	40.260	المجموع	
*0.001	12.047	2.097	1	2.097	بين المجموعات	مجال الخطة الفصلية
		0.174	319	55.526	داخل المجموعات	
			320	57.623	المجموع	
* 0.001	10.462	2.145	1	2.145	بين المجموعات	مجال صياغة الأهداف
		0.205	319	65.400	داخل المجموعات	
			320	67.545	المجموع	
*0.006	7.797	1.564	1	1.564	بين المجموعات	مجال الأساليب والانشطة
		0.201	319	63.998	داخل المجموعات	
			320	65.563	المجموع	
*0.044	4.091	0.744	1	0.744	بين المجموعات	مجال التقويم
		0.182	319	58.030	داخل المجموعات	
			320	58.774	المجموع	
*0.001	11.955	1.373	1	1.373	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.115	319	36.651	داخل المجموعات	
			320	38.024	المجموع	

\*دال إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ )

تشير النتائج الواردة في الجدول (8.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس، حيث كانت الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) وقد كانت الفروق في جميع المجالات، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس ولصالح الإناث بمتوسط حسابي (4.11)، مقابل (3.98) للذكور.

#### 2.2.4 نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المحافظة.

لاختبار الفرضية الثانية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المحافظة وذلك كما هو مبين في الجدول(9.4).

الجدول 9.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة حسب متغير المحافظة.

المتوسط الحسابي	العدد	المتغير	مجالات الدراسة
4.13	44	أريحا	مجال الخطة اليومية
4.11	277	"رام الله والبيرة"	
4.11	321	المجموع	
4.17	44	أريحا	مجال الخطة الفصلية
4.02	277	"رام الله والبيرة"	
4.04	321	المجموع	
4.15	44	أريحا	مجال صياغة الأهداف
4.07	277	"رام الله والبيرة"	
4.08	321	المجموع	
4.08	44	أريحا	مجال الأساليب والأنشطة
3.99	277	"رام الله والبيرة"	
4.01	321	المجموع	
4.13	44	أريحا	مجال التقويم
4.05	277	"رام الله والبيرة"	
4.06	321	المجموع	
4.13	44	أريحا	الدرجة الكلية
4.05	277	"رام الله والبيرة"	
4.06	321	المجموع	

تبين من الجدول (9.4) أن متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي حسب متغير المحافظة كانت كبيرة جداً لجميع المجالات، والجدول (10.4) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

الجدول 10.4: اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المحافظة.

الدالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مجالات الدراسة
0.674	0.178	0.022	1	0.022	بين المجموعات	مجال الخطة اليومية
		0.126	319	40.237	داخل المجموعات	
			320	40.260	المجموع	
*0.027	4.925	0.876	1	0.876	بين المجموعات	مجال الخطة الفصلية
		0.178	319	56.747	داخل المجموعات	
			320	57.623	المجموع	
0.290	1.125	0.237	1	0.237	بين المجموعات	مجال صياغة الأهداف
		0.211	319	67.308	داخل المجموعات	
			320	67.545	المجموع	
0.269	1.225	0.251	1	0.251	بين المجموعات	مجال الأساليب والأنشطة
		0.205	319	65.312	داخل المجموعات	
			320	65.563	المجموع	
0.217	1.530	0.280	1	0.280	بين المجموعات	مجال التقويم
		0.183	319	58.493	داخل المجموعات	
			320	58.774	المجموع	
0.195	1.686	0.200	1	0.200	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.119	319	37.824	داخل المجموعات	
			320	38.024	المجموع	

\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة  $(\alpha=0.05)$

تشير النتائج الواردة في الجدول (10.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المحافظة على الدرجة الكلية.

#### 3.2.4 نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى التخصص.

لاختبار الفرضية الثالثة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى التخصص وذلك كما هو مبين في الجدول (11.4).

الجدول 11.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة حسب متغير التخصص.

المتوسط الحسابي	العدد	المتغير	مجالات الدراسة
4.12	226	علوم إنسانية	مجال الخطة اليومية
4.08	95	علوم طبيعية	
4.11	321	المجموع	
4.05	226	علوم إنسانية	مجال الخطة الفصلية
4.01	95	علوم طبيعية	
4.04	321	المجموع	
4.12	226	علوم إنسانية	مجال صياغة الأهداف
4.00	95	علوم طبيعية	
4.08	321	المجموع	
4.01	226	علوم إنسانية	مجال الأساليب والأنشطة
3.99	95	علوم طبيعية	
4.01	321	المجموع	
4.07	226	علوم إنسانية	مجال التقويم
4.04	95	علوم طبيعية	
4.06	321	المجموع	
4.08	226	علوم إنسانية	الدرجة الكلية
4.03	95	علوم طبيعية	
4.06	321	المجموع	

يتبين من الجدول (11.4) أن متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي حسب متغير التخصص، كانت كبيرة جداً لجميع المجالات، والجدول (12.4) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

الجدول 12.4: اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى التخصص.

الدالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مجالات الدراسة
0.397	0.721	0.091	1	0.091	بين المجموعات	مجال الخطة اليومية
		0.126	319	40.169	داخل المجموعات	
			320	40.260	المجموع	
0.442	0.593	0.107	1	0.107	بين المجموعات	مجال الخطة الفصلية
		0.180	319	57.516	داخل المجموعات	
			320	57.623	المجموع	
*0.043	4.143	0.866	1	0.866	بين المجموعات	مجال صياغة الأهداف
		0.209	319	66.679	داخل المجموعات	
			320	67.545	المجموع	
0.631	0.231	0.047	1	0.047	بين المجموعات	مجال الأساليب والأنشطة
		0.205	319	65.515	داخل المجموعات	
			320	65.563	المجموع	
0.654	0.201	0.037	1	0.037	بين المجموعات	مجال التقويم
		0.184	319	58.737	داخل المجموعات	
			320	58.774	المجموع	
0.341	0.909	0.108	1	0.108	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.119	319	37.916	داخل المجموعات	
			320	38.024	المجموع	

\*دال إحصائياً عند مستوى دلالة  $(\alpha=0.05)$

تشير النتائج الواردة في الجدول (12.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى التخصص وذلك على الدرجة الكلية.

#### 4.2.4 نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة. ولفحص الفرضية الرابعة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة وذلك كما هو مبين في الجدول(13.4).

الجدول 13.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة حسب متغير الخبرة

المتوسط الحسابي	العدد	المتغير	المجال
4.03	79	أقل من 5 سنوات	مجال الخطة اليومية
4.08	108	من 5- 10 سنوات	
4.18	134	أكثر من 5 سنوات	
4.11	321	المجموع	
4.01	79	أقل من 5 سنوات	مجال الخطة الفصلية
4.06	108	من 5- 10 سنوات	
4.05	134	أكثر من 5 سنوات	
4.04	321	المجموع	
3.96	79	أقل من 5 سنوات	مجال صياغة الأهداف
4.09	108	من 5- 10 سنوات	
4.15	134	أكثر من 5 سنوات	
4.08	321	المجموع	
3.98	79	أقل من 5 سنوات	مجال الأساليب والانشطة
3.97	108	من 5- 10 سنوات	
4.05	134	أكثر من 5 سنوات	
4.01	321	المجموع	
4.01	79	أقل من 5 سنوات	مجال التقويم
4.07	108	من 5- 10 سنوات	
4.08	134	أكثر من 5 سنوات	
4.06	321	المجموع	
4.01	79	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
4.05	108	من 5- 10 سنوات	
4.11	134	أكثر من 5 سنوات	
4.06	321	المجموع	



يتبين من الجدول (13.4) أن متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي حسب سنوات الخبرة، كانت كبيرة جداً لجميع المجالات، والجدول (14.4) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول 14.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مجالات الدراسة
*0.007	5.088	0.624	2	1.248	بين المجموعات	مجال الخطة اليومية
		0.123	318	39.012	داخل المجموعات	
			320	40.260	المجموع	
0.707	0.347	0.063	2	0.126	بين المجموعات	مجال الخطة الفصلية
		0.181	318	57.497	داخل المجموعات	
			320	57.623	المجموع	
*0.010	4.703	0.970	2	1.940	بين المجموعات	مجال صياغة الأهداف
		0.206	318	65.605	داخل المجموعات	
			320	67.545	المجموع	
0.398	0.923	0.189	2	0.379	بين المجموعات	مجال الأساليب والأنشطة
		0.205	318	65.184	داخل المجموعات	
			320	65.563	المجموع	
0.554	0.592	0.109	2	0.218	بين المجموعات	مجال التقويم
		0.184	318	58.556	داخل المجموعات	
			320	58.774	المجموع	
0.105	2.267	0.267	2	0.535	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.118	318	37.489	داخل المجموعات	
			320	38.024	المجموع	

\*دال إحصائياً عند مستوى دلالة  $(\alpha=0.05)$

تشير النتائج الواردة في الجدول (14.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة وذلك على الدرجة الكلية.

#### 5.2.4 نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المؤهل العلمي.

لفحص الفرضية الخامسة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المؤهل العلمي وذلك كما هو مبين في الجدول (15.4).

الجدول 15.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة حسب متغير المؤهل العلمي.

المتوسط الحسابي	العدد	المتغير	المجال
4.19	132	دبلوم	مجال الخطة اليومية
4.06	181	بكالوريوس	
4.02	8	دراسات عليا	
4.11	321	المجموع	
4.06	132	دبلوم	مجال الخطة الفصلية
4.03	181	بكالوريوس	
4.00	8	دراسات عليا	
4.04	321	المجموع	
4.19	132	دبلوم	مجال صياغة الأهداف
4.00	181	بكالوريوس	
4.01	8	دراسات عليا	
4.08	321	المجموع	
4.09	132	دبلوم	مجال الأساليب والأنشطة
3.94	181	بكالوريوس	
4.00	8	دراسات عليا	
4.01	321	المجموع	
4.12	132	دبلوم	مجال التقويم
4.03	181	بكالوريوس	
3.86	8	دراسات عليا	
4.06	321	المجموع	
4.13	132	دبلوم	الدرجة الكلية
4.01	181	بكالوريوس	
3.97	8	دراسات عليا	
4.06	321	المجموع	

إن متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي حسب متغير المؤهل العلمي، كانت كبيرة جداً لجميع المجالات، والجدول (16.4) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول 16.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المؤهل العلمي.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مجالات الدراسة
*0.003	5.849	0.714	2	1.428	بين المجموعات	مجال الخطة اليومية
		0.122	318	38.831	داخل المجموعات	
			320	40.260	المجموع	
0.804	0.218	0.039	2	0.079	بين المجموعات	مجال الخطة الفصلية
		0.181	318	57.544	داخل المجموعات	
			320	57.623	المجموع	
*0.001	6.883	1.401	2	2.803	بين المجموعات	مجال صياغة الأهداف
		0.204	318	64.742	داخل المجموعات	
			320	67.545	المجموع	
*0.021	3.906	0.786	2	1.572	بين المجموعات	مجال الأساليب والأنشطة
		0.201	318	63.990	داخل المجموعات	
			320	65.563	المجموع	
0.069	2.702	0.491	2	0.982	بين المجموعات	مجال التقويم
		0.182	318	57.792	داخل المجموعات	
			320	58.774	المجموع	
*0.007	5.072	0.588	2	1.175	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.116	318	36.849	داخل المجموعات	
			320	38.024	المجموع	

\*دال إحصائياً عند مستوى دلالة  $(\alpha=0.05)$

تشير النتائج الواردة في الجدول (16.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المؤهل العلمي على الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة أقل من  $(0.05)$  وهي دالة إحصائياً.

ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والجدول (17.4) يوضح ذلك.

الجدول رقم 17.4: نتائج اختبار (LSD) للدرجة الكلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

دراسات عليا	بكالوريوس	دبلوم	
0.16	*0.12		دبلوم
0.04			بكالوريوس
			دراسات عليا

\* دال إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

يتضح من الجدول (17.4) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين حملة الدبلوم وحملة البكالوريوس ولصالح حملة الدبلوم.

#### 6.2.4 نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجهة المشرفة على المدرسة.

لفحص الفرضية السادسة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجهة المشرفة على المدرسة، وذلك كما هو مبين في الجدول (18.4).

الجدول 18.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة حسب متغير الجهة المشرفة على المدرسة

المتوسط الحسابي	العدد	المتغير	المجال
4.05	204	حكومية	مجال الخطة اليومية
4.25	76	خاصة	
4.15	41	وكالة	
4.11	321	المجموع	
4.00	204	حكومية	مجال الخطة الفصلية
4.14	76	خاصة	
4.06	41	وكالة	
4.04	321	المجموع	
4.02	204	حكومية	مجال صياغة الأهداف
4.20	76	خاصة	
4.20	41	وكالة	
4.08	321	المجموع	
3.92	204	حكومية	مجال الأساليب والأنشطة
4.22	76	خاصة	
4.06	41	وكالة	
4.01	321	المجموع	
4.00	204	حكومية	مجال التقويم
4.21	76	خاصة	
4.09	41	وكالة	
4.06	321	المجموع	
4.00	204	حكومية	الدرجة الكلية
4.21	76	خاصة	
4.11	41	وكالة	
4.06	321	المجموع	

أن متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي حسب الجهة المشرفة على المدرسة، كانت كبيرة جداً لجميع المجالات، والجدول (19.4) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول 19.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجهة المشرفة على المدرسة.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مجالات الدراسة
*0.000	9.005	1.079	2	2.158	بين المجموعات	مجال الخطة اليومية
		0.120	318	38.102	داخل المجموعات	
			320	40.260	المجموع	
*0.067	2.728	0.486	2	0.972	بين المجموعات	مجال الخطة الفصلية
		0.178	318	56.651	داخل المجموعات	
			320	57.623	المجموع	
*0.002	6.297	1.287	2	2.573	بين المجموعات	مجال صياغة الأهداف
		0.204	318	64.972	داخل المجموعات	
			320	67.545	المجموع	
*0.000	13.567	2.577	2	5.154	بين المجموعات	مجال الأساليب والانشطة
		0.190	318	60.408	داخل المجموعات	
			320	65.563	المجموع	
*0.001	7.051	1.248	2	2.496	بين المجموعات	مجال التقويم
		0.177	318	56.278	داخل المجموعات	
			320	58.774	المجموع	
*0.000	12.040	1.338	2	2.677	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.111	318	35.347	داخل المجموعات	
			320	38.024	المجموع	

\*دال إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ )

تشير النتائج الواردة في الجدول (19.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجهة المشرفة على المدرسة على الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة أقل من ( $0.05$ ) وهي دالة إحصائياً.

ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والجدول (20.4) يوضح ذلك

الجدول 20.4: نتائج (LSD) للدرجة الكلية وفقاً للجهة المشرفة على المدرسة

وكالة	خاصة	حكومية	
*0.11-	* 0.21-		حكومية
0.10			خاصة
			وكالة

\* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

يتضح من الجدول (20.4) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين معلمي المدارس الحكومية ومعلمي المدارس الخاصة لصالح المدارس الخاصة.

## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل تفسيراً للنتائج، التي توصلت إليها الدراسة، وفقاً لسؤال الدراسة الرئيس وفرضياتها، ومقارنة توافق هذه النتائج أو اختلافها مع الدراسات السابقة، ثم تقديم بعض المقترحات والتوصيات بناء على ذلك.

#### 1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

ما مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي ضمن المجالات الآتية (مجال إعداد الخطة اليومية، ومجال إعداد الخطة الفصلية، ومجال صياغة الأهداف، ومجال اختيار الأساليب والإجراءات والأنشطة، ومجال اختيار أساليب التقويم)؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي (4.06) وبانحراف معياري (0.34) وهو بدرجة كبيرة جداً.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى العديد من الأسباب منها اعتقاد المعلمون والمعلمات أنهم يمتلكون كفايات التخطيط الدراسي والأنشطة والفعاليات التي دلت عليها هذه الكفايات بدرجة كبيرة جداً، وأنهم قد اكتسبوا هذه الكفايات من خلال برامج إعدادهم في الجامعات وكليات المجتمع، وقد جاءت تقديرات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمدى امتلاكهم كفايات التخطيط الدراسي كبيراً جداً ويعد هذا طبيعياً إذا ما قام المعلمون بتقدير أنفسهم.

وترى الباحثة أن المعلم يعتقد أنه قد أعد بشكل كافٍ لامتلاك كفايات التخطيط الدراسي في البرامج التعليمية التي تلقاها في الجامعات من وجهة نظر ومن وجهة نظر أخرى يعتقد المعلم أن امتلاكه لهذه الكفايات بسبب طول الخدمة في التعليم، وأن المعلمون والمعلمات يمتلكون كفايات التخطيط الدراسي بدرجة كبيرة جداً وبدرجة كبيرة.



ويعزى ذلك إلى أن مستوى الفقرات التي تمثل هذه الكفايات تتعلق بصلب عمل المعلمين في الموقف الصفحي حيث يتكرر هذا السلوك أي التخطيط للدروس في كل الحصص الصفية، ونظراً لمتابعة التخطيط الدراسي بشكل مستمر من قبل المشرف التربوي و المدير، ولا بد للمعلم كي ينجح في عمله أن يكون ممتلكاً لهذه الكفايات التي تجعله قادراً على إدارة الموقف التعليمي، وتزويد الطلبة بالأنشطة أوالمهارات، والمعرفة المتضمنة في المقررات الدراسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السيد(2005) التي أشارت إلى أن درجة معرفة معلمي التربية المهنية بكفايات التخطيط الدراسي كانت في المرتبة الأولى، ودراسة الرويشد وزملاؤه(2002) التي أشارت إلى أن كفاية تخطيط الدروس من اكثر الكفايات أهمية من وجهة نظر المعلمين. ودراسة الجنيد(2001) والتي أشارت إلى أن مدى امتلاك المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي وممارستهم لها كان بدرجة عالية جداً، ودراسة شتيوي(2001) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي كبيرة جداً، ودراسة أبو هلال(2000) التي أشارت إلى أن ممارسة كفايات التخطيط الدراسي كان بدرجة عالية جداً، ودراسة عفاس(1991) التي أشارت نتائجها إلى أن مجال التخطيط الدراسي من أكثر المجالات أهمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات حيث بلغت نسبته 89.90%، ودراسة القرشي(1998) التي أظهرت تميز المعلمين في أداء كفايات التخطيط الدراسي، ودراسة الخدام(1995) التي أظهرت أن قدرة المعلمين على استخدام كفايات التخطيط الدراسي كبيرة جداً، ودراسة زكوسكي(1990) التي أشارت إلى أن مجال التخطيط الدراسي قد احتل المرتبة الأولى من حيث الأهمية النسبية من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية.

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة العليمات والقطيش(2007) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي كانت متوسطة، ودراسة حمدان(2005) حيث أشارت نتائجها إلى أن بعض كفايات التخطيط اليومي المتمثل في توافر الخطة اليومية على بعض المعلومات التفصيلية حول موضوعات الدرس وعناصره مثل مقدمة الدرس توافرت بدرجة قليلة والبعض الآخر لم يتوفر إطلاقاً، ودراسة الحكيمي(2004) حيث حصل مجال التخطيط فيها على درجة ممارسة قليلة من قبل المعلمين، ودراسة حسن(2004) التي بينت أن درجة امتلاك معلمي التربية الرياضية لكفايات التخطيط الدراسي كانت كبيرة، ودراسة عبد الحق(2004) التي بينت أن درجة امتلاك معلمي التربية الرياضية لكفايات التخطيط الدراسي كانت متوسطة، ودراسة الأسطل والرشيد(2003) التي أشارت إلى أن أداء المعلمين لكفايات التخطيط كان بدرجة متوسطة، ودراسة أبونمره(2003) التي أشارت إلى أن المتوسطات الحسابية لمجال التخطيط كانت بدرجة كبيرة، ودراسة السبيعي(2003) التي أظهرت أن عدم توافر كفايات التخطيط لدى أفراد العينة وأن هناك

أهمية ضعيفة لكفايات التخطيط الدراسي من وجهة نظر أفراد المعلمين، ودراسة فخر ووالبنعلي (2003) التي أشارت إلى أن توفر كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي الصفين الخامس والسادس الابتدائي كان بدرجة عالية، ودراسة خطابية وعليمات (2001) أشارت إلى أن درجة تقدير المعلمون لممارستهم كفايات التخطيط الدراسي عالية، ودراسة القدومي (1998) التي أظهرت أن درجة كفايات التخطيط كانت متوسطة، ودراسة الحديدي (1998) التي أظهرت أن درجة كفايات التخطيط الدراسي كانت متوسطة، ودراسة القدومي والصبيحي (1998) التي أظهرت أن درجة كفايات التخطيط كانت متوسطة، ودراسة معاجيني (1998) التي أظهرت أن درجة أهمية كفايات التخطيط الدراسي كانت كبيرة من وجهة نظر المعلمين، ودراسة أبا الخيل والختلان (1997) التي أظهرت أن مستوى أداء الطالبة/المعلمة لكفايات التخطيط الدراسي لم يصل إلى مستوى الأداء المتمكن المحدد في هذا البحث وأنه جاء بدرجة متدنية، ودراسة الصرايرة (1996) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي كان بدرجة عالية، ودراسة النجادي (1996) التي أظهرت أن درجة أهمية كفايات التخطيط الدراسي كانت كبيرة من وجهة نظر المعلمين، ودراسة حمدان والناظر (1996) التي أظهرت أن درجة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي كانت بدرجة كبيرة، ودراسة عميرة (1996) التي كشفت عن الإجراءات الفعلية التي يقوم بها معلمو الرياضيات عند التخطيط الدراسي وقد كانت لا تدل على امتلاك ضعيف لكفايات التخطيط الدراسي، ودراسة الناظر (1993) التي أظهرت أن ممارسة المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي كان بدرجة كبيرة، ودراسة عوجان (1993) التي أظهرت أن درجة امتلاك كفايات التخطيط كانت متوسطة، ودراسة كيسي وسوليدي (1989) التي أشارت إلى أن مجال التخطيط الدراسي قد احتل المرتبة الثانية تبعاً لانتشاره في الموضوعات الدراسية في جميع المستويات التعليمية، ودراسة مبارك (1988) التي أشارت إلى تدني أداء معلمي المواد الاجتماعية لكفايات تخطيط وإعداد الدروس اليومية، ودراسة دودل (1983) أشارت إلى أن مجال التخطيط الدراسي قد احتل المرتبة الثانية تبعاً لأهميته وفائدته للمعلم، ودراسة زيتون والحباشنة (1985) التي أظهرت نتائجها أن امتلاك المعلمين لمهارات التخطيط الدراسي وكفاياته كانت بدرجة متوسطة.

وتبين من خلال مراجعة النتائج أن مجال الخطة اليومية كما يوضح الجدول (2.4) جاء في المرتبة الأولى من حيث امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي وبمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري مقداره (0.35) وهذا يشير إلى أن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي كبير جداً ولعل ذلك يعزى إلى العديد من الأسباب منها:

متابعة مديري المدارس والمشرفين المستمرة، ولأنها كفايات بارزة من خلال كراسة التخطيط اليومي وكونها إحدى واجبات المعلم اليومية ومما يستلزم ممارستها من قبل المعلمين، ورعاية واهتمام وزارة التربية والتعليم بتوفير برامج التأهيل والتدريب المبنية على كفايات الخطة اليومية وأن معظم هذه البرامج تكون منصبة على كيفية التخطيط للمواد الدراسية المختلفة والخطة اليومية وأساليب التدريس والوسائل التعليمية، وقد يعزى إلى تلقي المعلمين كفايات التخطيط الدراسي في مجال الخطة اليومية في السنة الأولى من الخدمة بالإضافة إلى اكتسابها من قبل المساقات والبرامج التربوية في الجامعات وكليات المجتمع قبل الخدمة، وقد جاءت تقديرات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمدى امتلاكهم كفايات التخطيط الدراسي في مجال الخطة اليومية كبيراً جداً ويعد هذا طبيعياً إذا ما قام المعلمون بتقدير أنفسهم، وقد جاءت تقديرات المعلمين متقاربة لأنهم يعتقدون أنهم يمتلكون كفايات التخطيط في مجال الخطة اليومية بدرجة كبيرة جداً، وبما أنهم يمتلكونها بدرجة كبيرة جداً فلا بد من أنهم يمتلكون مهارات التدريس أيضاً من تنفيذ الدرس وتقويمه وإنهائه وغيرها لأن مهارات التخطيط الدراسي مهارات أساسية ومتطلب سابق للتمكن من مهارات التدريس الأخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو هلال (2000) التي أشارت إلى أن ممارسة كفايات التخطيط الدراسي في مجال الخطة اليومية كانت بدرجة عالية جداً، ودراسة الخدام (1995) التي أظهرت أن قدرة المعلمون على استخدام كفايات التخطيط الدراسي كانت بدرجة كبيرة جداً، ودراسة شتيوي (2001) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة المعلمين لكفاية اختيار وسائل وأساليب تقويمية في الخطة اليومية كانت بدرجة كبيرة جداً.

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمدان (2005) حيث أشارت نتائجها إلى أن بعض كفايات التخطيط اليومي المتمثل في توافر الخطة اليومية على بعض المعلومات التفصيلية حول موضوعات الدرس وعناصره مثل مقدمة الدرس توافرت بدرجة قليلة والبعض الآخر لم يتوفر إطلاقاً، ودراسة كيزليك (2002) التي أشارت إلى وجود أخطاء عديدة في الخطط اليومية التي أعدها الطلاب/المعلمون، ودراسة الأسطل والرشيد (2003) التي أشارت إلى أن تدني أداء المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي اليومي، ودراسة أبا الخيل والخثلان (1997) التي أشارت إلى أن مستوى أداء الطالبة/المعلمة لكفايات التخطيط الدراسي اليومي لم يصل إلى مستوى الأداء المتمكن المحدد في البحث وبخاصة كفاية كتابة خطة تدريسية شاملة للعناصر الأساسية، ودراسة الصرايرة (1996) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي في مجال الخطة اليومية كان بدرجة كبيرة.

وتبين من خلال مراجعة النتائج أن مجال الخطة الفصلية/السنوية كما يوضح الجدول (3.4) جاء في المرتبة الرابعة من حيث امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي وبمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري مقداره (0.42) وهذا يشير إلى أن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي كبير جداً ولعل ذلك يعزى إلى العديد من الأسباب منها:

المتابعة من قبل مديري المدارس والمشرفين حيث المعلم يقوم بإعداد الخطة الفصلية وفق نموذج معتمد من قبل وزارة التربية والتعليم ويقوم بتسليمها للمدير في بداية العام الدراسي وفي منتصف العلم الدراسي مما يستلزم ممارستها من قبل المعلمين، ويعزى إلى أن كفايات التخطيط الدراسي في مجال الخطة الفصلية/السنوية واضحة ومحددة لدى المعلمين، كما أن توافر دليل المعلم للمواد الدراسية يساعد المعلم على كتابة الخطة الفصلية، وأن كثيراً من المعلمين يكررون هذه الخطة من سنة لأخرى ويتناقلوها بينهم مع إجراء تعديل على الزمن ومراعاة العطل الرسمية، وإن قناعة المعلمين بأهمية التخطيط السنوي الذي يساعد المعلم على وضع تصور مسبق لسير العملية التعليمية لفصل كامل ويساعد المعلم في التخطيط اليومي وذلك من خلال تضمين الخطة الفصلية الأهداف العامة للوحدة والإجراءات والأنشطة والأساليب العامة المستخدمة في تدريس الوحدة وأساليب التقويم العامة للوحدة، كما أن الدورات التدريبية وخاصة التي تعقد في بداية العام الدراسي تركز على التخطيط اليومي والتخطيط الفصلي الذي يوليه المشرفون التربويين أهمية عالية، وبالإضافة إلى البرامج التربوية والمساقات التربوية التي تلقاها المعلم في المؤسسات العلمية كالجامعات وكليات المجتمع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شتيوي (2001) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة المعلمين لكفاية اختيار وسائل وأساليب تقويمية في الخطة الفصلية كانت بدرجة كبيرة جداً، ودراسة الخدام (1995) التي أظهرت أن قدرة المعلمون على استخدام كفايات التخطيط الدراسي في مجال الخطة الفصلية كانت بدرجة كبيرة جداً، ودراسة الناظر (1993) التي أظهرت أن كفاية إعداد الخطة السنوية حصلت على أعلى نسبة أداء.

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصرايرة (1996) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي في مجال الخطة الفصلية كان بدرجة متوسطة، ودراسة العقاربة (1987) التي أشارت إلى أن كفاية كتابة الخطة الفصلية كانت بدرجة متدنية.

وتبين من خلال مراجعة النتائج أن مجال صياغة الأهداف كما يوضح الجدول (4.4) جاء في المرتبة الثانية من حيث امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي وبمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري مقداره (0.45) وهذا يشير إلى أن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي كبير جداً ولعل ذلك يعزى إلى العديد من الأسباب منها: إن برامج التدريب والتأهيل تركز على كفايات صياغة الأهداف وأن جميع الكتب المدرسية تحتوي الأهداف الخاصة لكل درس وكذلك توفر دليل المعلم الذي يحتوي الأهداف الخاصة والعامّة للوحدات الدراسية، ونظراً لمتابعة كفايات صياغة الأهداف من قبل المشرفين ومديري المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الأسطل والرشيد (2003) التي أشارت إلى أن أفضل أداء للمعلمين كان في مجال صياغة الأهداف السلوكية حيث كان متوسط أدائها عالياً.

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمدان (2005) حيث أشارت نتائجها إلى أن كفاية صياغة أهداف شاملة للمجالات كانت قليلة وكانت منعدمة وخاصة في المجال الوجداني، ودراسة الأسطل والرشيد (2003) التي أشارت إلى تدني مستوى أداء الطلبة في كفاية كتابة وصياغة أهداف سلوكية وتنوع مستويات الأهداف المعرفية، ومجالات الأهداف السلوكية، ودراسة أبا الخيل والختلان (1997) التي أشارت إلى ضعف في تحديد أهداف الدروس بصياغة سلوكية بسيطة تتضمن مكونات الهدف السلوكي الجيد والقدرة على كتابة أهداف شاملة ومتنوعة ومع التركيز على الجانب المعرفي وبدرجة قليلة الجانب الوجداني، ودراسة كيزليك (2002) التي أشارت إلى وجود أخطاء للطلبة/المعلمين في كفاية صياغة أهداف محددة وواضحة، ودراسة عميرة (1996) التي أشارت إلى أن 70% من المعلمين لا يدونون الأهداف السلوكية في كراسات تحضيرهم اليومية باعتبار أنهم يدرسونها، ودراسة العريني (1996) التي أشارت إلى أن مستوى تضمين معلمي التاريخ للأهداف السلوكية بالخطط الدراسية ضعيف جداً بصفة عامة ولا يضمون خطط الدروس الأهداف السلوكية بصورتها الجيدة وأن تطبيقهم لشروط الأهداف السلوكية متدن جداً ويركزون في صياغة الأهداف على المجال المعرفي بمستوياته الدنيا دون المجالين الوجداني والنفسحركي، ودراسة فودة (1993) التي أشارت إلى أن الأخطاء في أداء الطالبات/المعلمات للمهارات تزداد في صياغة الأهداف الإجرائية وفي استخدام الأهداف في اختيار أنشطة التعلم والتعليم وفي كفاية تنوع الأهداف الإجرائية في المجالات الثلاث.

وتبين من خلال مراجعة النتائج أن مجال الأساليب والإجراءات والأنشطة كما يوضح الجدول (5.4) جاء في المرتبة الخامسة من حيث امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي وبمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري مقداره (0.45) وهذا يشير إلى أن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي كبير جداً ولعل ذلك يعزى إلى العديد من الأسباب منها أن برامج التدريب تركز على الأساليب الحديثة وتبادل الخبرات بين المعلمين وذلك من خلال الزيارات الميدانية للمدارس والحصص التطبيقية، ووجود أدلة المعلمين التي تركز على جوانب الأساليب والأنشطة بالإضافة إلى تنوع الأساليب والأنشطة في الكتب المدرسية، والرغبة لدى المعلمين في توظيف الاتجاهات الحديثة وطرق التدريس الحديثة في المواقف التعليمية الأمر الناتج عن قناعتهم بأهمية وفاعلية هذه الاتجاهات والطرق الحديثة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمدان (2005) التي أشارت إلى انعدام كفاية توفير أساليب متنوعة لمقدمة الدرس وانعدام الإشارة إلى طرق التدريس والأنشطة المستخدمة في الخطة الدراسية، ودراسة البنعلي (2003) التي أشارت إلى قلة استخدام المعلم للطرائق الكشفية والأساليب مثل أسلوب حل المشكلات وكفاية استخدام الوسائل التعليمية، ودراسة الأشطل والرشيدي (2003) التي أشارت إلى أن ممارسة كفايات الأساليب والوسائل والأنشطة حصلت على درجة قليلة، ودراسة كيزليك (2002) التي أشارت إلى وجود أخطاء لدى الطلاب/المعلمين وتتمثل في أن الأدوات والأنشطة والوسائل غير منسجمة مع مهارات التعلم المطلوبة وأن طرق التدريس التي يستخدمها الطالب/المعلم غير منسجمة مع أهداف الدرس وأن الأنشطة التعليمية غير مرتبطة بأهداف الدرس، ودراسة أبا الخيل والختلان (1997) التي أشارت إلى تدني مستوى أداء الطلبة لكفاية التخطيط لأنشطة التعلم المناسبة والتخطيط لطرائق وأساليب التدريس والتخطيط لوسائل وتقنيات المعلم المناسبة للدرس، ودراسة الصرايرة (1996) التي أشارت إلى أن ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي في مجال الأساليب والأنشطة كان بدرجة عالية، ودراسة عميرة (1996) التي أشارت إلى أن 25% من المعلمين يستخدمون عند تخطيطهم للدروس الأساليب وطرق التدريس المتنوعة والمهارات العقلية والعملية، ودراسة العقاربة (1987) التي أشارت إلى تدني ممارسة كفايات أساليب التدريس.

وتبين من خلال مراجعة النتائج أن مجال التقويم كما يوضح الجدول (6.4) جاء في المرتبة الثالثة من حيث امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي وبمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري مقداره (0.42) وهذا يشير

إلى أن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي كبير جداً ولعل ذلك يعزى إلى العديد من الأسباب منها إن التقويم من خلال المواقف الصفية والاختبارات يعتبر من مهمات المعلم الرئيسية التي يتم من خلالها الحكم على الطالب، كما أن الجهات المسؤولة عن التعليم المتمثلة في وزارة التربية والتعليم وقسم التعليم في وكالة الغوث الدولية تتولى توزيع الاختبارات الفصلية على المدارس ومتابعة تنفيذها بمواعيد دقيقة، بما فيها تعليمات خاصة بالاختبار ودرجته ، كما أن متابعة المدرسة والمشرف التربوي للاختبارات بشكل مستمر خلال الفصل الدراسي ويظهر ذلك من خلال الاختبارات اليومية والشهرية والنهائية التي يجب تدوينها في دفتر العلامات ، ونظراً لتمام الاختبارات التقييمية مباشرة مع الطلبة وأولياء الأمور فإن اهتمام المعلمين بهذه الكفايات يزداد بدرجة كبيرة جداً مما يزيد ممارستها، وأن المعلمين يعتقدون ويؤمنون بالحاجة إلى تقويم الطلبة بشكل مستمر لذلك فهم يهتمون بالتقويم الختامي والتقويم التكويني، وأيضاً ينوعون في أنشطة التقويم المختلفة نظراً لتنوع أنشطة الكتاب وهذا يتفق مع الاتجاهات الحديثة التي تنادي بتنوع أنشطة التقويم مثل الملاحظة والمقابلة والاختبارات ومقاييس المهارات والاتجاهات وغيرها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخدام(1995) التي أشارت إلى أن ممارسة كفايات التقويم لدى المعلمين كانت بدرجة كبيرة جداً.

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمدان(2005) حيث أشارت دراسته إلى أن كفاية توفير أساليب متنوعة للعلق الدرس وأساليب متنوعة لتقويم كانت بدرجة قليلة وكذلك كفاية كتابة المعلم لمجموعة من الأسئلة، ودراسة الاسطل والرشيد(2003) حيث أشارت دراسته إلى أن كفايات التقويم المتمثلة في انسجام أنشطة التقويم مع أهداف الدرس والاستمرارية في التقويم خلال الحصة وعرض تمارين مناسبة لتقويم الختامي وتنوع أنشطة التقويم حصلت جميعها على أدنى ممارسة، ودراسة كيزليك(2002) التي أشارت إلى وجود أخطاء لدى الطلاب/المعلمون تتمثل في أن أساليب التقويم غير مرتبطة بأهداف الدرس، ودراسة أبا الخيل والختلان (1997) حيث أشارت إلى تدني المستوى العام المقبول لكفايات التقويم المتمثلة في تنوع أساليب التقويم، ودراسة الصرايرة (1996) التي أشارت إلى أن ممارسة المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي في مجال التقويم كانت بدرجة عالية ، ودراسة العقاربة(1987) التي أشارت إلى تدني ممارسة كفايات التقويم لدى المعلمين.

## 2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :-

هل يختلف مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي باختلاف كل من متغيرات الدراسة (جنس المعلم، والمحافظة، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي، والجهة المشرفة على المدرسة)؟ وقد تم تحويل السؤال الثاني إلى الفرضيات الصفرية الآتية:-

## 3.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى جنس المعلم.

أظهرت نتائج "تحليل التباين الأحادي" وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس، وقد كانت الفروق في جميع المجالات، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس ولصالح الإناث، ويمكن أن يعزى ذلك إلى الاهتمام والرعاية التي توليها المعلمات لعملهن وأنهن أكثر انضباطاً من المعلمين في حضور الدورات التدريبية وحلقات النقاش كما أن استجابتهن لتوجيهات المشرف والمدير أكثر من المعلمين كما تلاحظ الباحثة ذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العليمات والقطيش (2007) التي أشارت لوجود فروق في درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، ودراسة البنعلي (2003) التي أشارت لوجود فروق في متوسطات أداء معلمي المواد الدراسية لكفايات التخطيط الدراسي لصالح المعلمات، ودراسة الأسطل والرشيد (2003) التي أشارت إلى وجود فروق في أداء المعلمين والمعلمات لكفايات التخطيط الدراسي لصالح المعلمات، ودراسة شتيوي (2000) التي أظهرت أن هناك فروقاً في متوسطات درجات ممارسة كفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس ولصالح المعلمات، ودراسة أبو هلال (2000) التي أشارت إلى وجود فروق في ممارسة كفايات التخطيط الدراسي في مجال الخطة اليومية تعزى إلى الجنس ولكن كانت الفروق لصالح المعلمين، ودراسة المصلي (1995) التي أشارت إلى وجود فروق في أداء الطلاب المعلمين المتخصصين في التربية الإسلامية لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، ودراسة عوجان (1993) التي أشارت إلى وجود فروق في درجة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى



الجنس ولكن كانت الفروق لصالح المعلمين. ودراسة مقابلة (1989) التي أشارت إلى وجود فروق في ممارسة كفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس ولكن كانت الفروق لصالح المعلمين.

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة السيد (2005) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات المعرفة والأداء لكفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي التربية المهنية تعزى إلى الجنس، ودراسة حسن (2004) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة امتلاك كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي التربية الرياضية تعزى إلى الجنس، ودراسة أبو نمره (2003) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في تقدير المعلمين والمعلمات لدرجة امتلاكهم كفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس، ودراسة السبيعي (2003) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في أداء المعلمين والمعلمات للمهارات المتضمنة في مجال التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس، ودراسة جعيني (2000) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في أدراك المعلمين والمعلمات لأهمية كفايات التخطيط الدراسي وتعرفهم إليها تعزى إلى الجنس، ودراسة الحديدي (1998) أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة كفايات التخطيط الدراسي عند معلمي التربية الرياضية تعزى إلى الجنس، ودراسة الخدام (1995) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس، ودراسة العوبثاني (1994) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مدى امتلاك وممارسة معلمي الجغرافيا لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس، ودراسة العقاربة (1987) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس، ودراسة بستسكي (1979) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في إدراك المعلمين والمعلمات للحاجات التدريبية في مجال التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس.

#### 4.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المحافظة.

أظهرت "تحليل التباين الأحادي" عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المحافظة على الدرجة الكلية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى اعتقاد وشعور

معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" أن امتلاكهم لكفايات التخطيط الدراسي كان بدرجة كبيرة جداً وذلك لان تقديرهم لأنفسهم كان مرتفعاً.

## 5.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى التخصص.

أظهرت نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى التخصص على الدرجة الكلية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى اعتقاد معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ذوي التخصص علوم إنسانية واعتقاد معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ذوي تخصص علوم طبيعية كان متشابهاً من حيث أنهم يمتلكون كفايات التخطيط الدراسي بدرجة كبيرة جداً وذلك لأن تقديرهم لأنفسهم كان مرتفعاً.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة جعيني(2000) وأظهرت نتائج دراسته أنه لا توجد فروق في تقدير المعلمين والمعلمات لكفايات التخطيط الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي تعزى إلى التخصص بمستويان(مسار أدبي ومسار علمي) وبالتالي هذه الدراسة لم تتفق مع نتائج الدراسة الحالية، ودراسة العليمات والقطيش(2007) وأظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق في درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى التخصص.

ولكنها اختلفت مع دراسة خطابية وعليمات(2001) التي أشارت إلى وجود فروق في تقدير معلمي العلوم لممارستهم لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى التخصص، وكانت الفروق بين حملة تربية ابتدائية وبين باقي التخصصات ولصالح التخصصات الأخرى. ودراسة الحديدي(1998) التي أشارت إلى وجود فروق في درجة كفايات التخطيط الدراسي عند معلمي التربية الاجتماعية في الأردن وفلسطين تعزى إلى التخصص، وكانت الفروق بين حملة مؤهل تربية رياضية وبين دون مؤهل تربية رياضية ولصالح حملة مؤهل تربية رياضية.

## 6.5 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة.

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى تقارب الاهتمام بامتلاك كفايات التخطيط بين المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والمعلمين والمعلمات ذوي الخبرة (5-10 سنوات) والمعلمين والمعلمات (أكثر من 10 سنوات) وذلك لأن المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة ذات المستوى المتوسط والمعلمين والمعلمات ذوي الخبرة ذات المستوى المتوسط لإثبات ذاتهم فيجتهدون في امتلاكهم لكفايات التخطيط الدراسي لمواجهة المشكلات الصفية، ونظراً للمتابعة المستمرة من قبل المشرفين ومديري المدارس، وإن عدم وجود الفروق في درجة الخبرة يعزى إلى اعتقاد أصحاب المستوى العالي من الخبرة بأن خبرتهم تكفيهم في تلبية احتياجاتهم في حين يعتقد أصحاب الخبرة ذات المستوى المتوسط والقليل أنهم يمتلكون كفايات التخطيط الدراسي بدرجة كبيرة جداً من خلال برامج الإعداد وبرامج الدورات التدريبية والعملية التي عقدتها وزارة التربية والتعليم وأيضاً من خلال الدراسة في الجامعات وكليات المجتمع، مما جعلهم يمتلكون كفايات التخطيط الدراسي بدرجة تساوي امتلاك المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة ذات المستوى الأعلى، وبهذا نستنتج أن خبرة المعلم أثناء الخدمة لم يكن لها أثرٌ واضحٌ في درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لكفايات التخطيط الدراسي بل اعتمد ذلك على تدريبهم وتأهيلهم قبل الخدمة، والخبرة أثناء الخدمة لم تضيف للمعلم كفايات جديدة في مجال التخطيط الدراسي، وقد أشارت دراسة يونج وجاكسون أن الخبرة التعليمية تتوقف عن أن تكون عاملاً مؤثراً في أداء المعلم بعد 5 سنوات من الخبرة (الأسطل والرشيد، 2003).

وكذلك إن عدم وجود فروق في الخبرة يعزى إلى حالة الاتساق في سلوك المعلمين وممارستهم لكفايات التخطيط الدراسي بنفس المستوى، وأن خبرتهم لا تتراكم بصورة نوعية بل خبرة ميكانيكية روتينية لا تتكون من خلال التفاعل الحقيقي القائم على التبصر في المواقف التعليمية وتعديل السلوك والنماء، ويمكن أن يعزى إلى أن اكتساب المعلم لكفايات التخطيط الدراسي خلال خبرته

التعليمية لا يحصل إلا بدرجة قليلة حيث أنه وإن زادت سنوات خبرته إلا أنه يكرر ممارساته لكفايات التخطيط الدراسي من سنة لأخرى دون تراكم نوعي ويمكن أن يعود ذلك إلى غياب برامج النمو المهني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العليمات والقطيش (2007) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة، ودراسة السيد (2005) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات المعرفة والممارسة لكفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي التربية المهنية تعزى إلى الخبرة، ودراسة أبو نمره (2003) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة امتلاك كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي التربية الرياضية تعزى إلى الخبرة، ودراسة البنعلي (2003) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات أداء معلمي المواد الاجتماعية لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة، ودراسة شتيوي (2001) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي الأحياء تعزى إلى الخبرة، ودراسة الجنيد (2001) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة امتلاك كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي الجغرافيا تعزى إلى الخبرة، ودراسة ستونير (1999) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين كفايات التخطيط الدراسي وأنشطة المعلم قبل وأثناء الخدمة (الخبرة)، ودراسة الحديدي (1998) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي التربية الرياضية تعزى إلى الخبرة، ودراسة الصرايرة (1996) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة، ودراسة النجادي (1996) التي أشارت إلى عدم فروق في درجة تقدير معلمي التربية الفنية لأهمية كفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة، ودراسة العوبثاني (1994) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في ادراك وممارسة كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي الجغرافيا تعزى إلى الخبرة، ودراسة عفاش (1991) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في تعرف مهارات التخطيط الدراسي لدى المعلمين تعزى إلى الخبرة، ودراسة مقابلة (1989) التي أظهرت عدم وجود فروق في فعالية كفايات التخطيط الدراسي وممارستها عند معلمي المرحلة الثانوية تعزى إلى الخبرة.

في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة حسن (2004) التي أشارت إلى وجود فروق في درجة امتلاك كفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة ولصالح المعلمين الأقل خبرة (أقل من 10 سنوات)، ودراسة الأسطل والرشيدي (2003) التي أشارت إلى وجود فروق في أداء المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، ودراسة

خطابية وعليمات(2001) التي أظهرت أن هناك فروقاً في متوسطات ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات، ودراسة الرازق(2001) التي أظهرت أن هناك فروقاً في تحديد كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي التربية الرياضية تعزى إلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة من 5 إلى 10 سنوات، ودراسة جعيني(2000) التي أظهرت أن هناك فروقاً في إدراك المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي في مرحلة التعليم الثانوية تعزى إلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10سنوات، ودراسة شومبيرج(1998) التي أشارت إلى وجود فروق في تقدير المعلمين لحاجتهم لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة، ودراسة الخدام(1995) التي أشارت إلى وجود فروق في درجة امتلاك معلمي التربية الرياضية لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، ودراسة عوجان(1993) التي أشارت إلى أن هناك فروقاً في درجة ممارسة المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة ولصالح ذوي الخبرة من 5-10 سنوات، ودراسة مبارك(1988) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى أداء المعلمين لمهارات تخطيط وإعداد الدروس اليومية تعزى إلى الخبرة ولصالح المعلمين أصحاب الخبرة المتوسطة (5-10سنوات)، ودراسة زيتون والحباشنة(1985) التي أشارت إلى وجود فروق في درجة امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة ولصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، ودراسة بستسكي(1979) التي أشارت إلى وجود فروق في إدراك المعلمين والمعلمات للحاجات التدريبية في مجال التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة ولصالح المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة، ودراسة القرشي(1978) التي أشارت إلى وجود فروق في امتلاك معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

## 7.5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله

والبييرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المؤهل العلمي، وقد كانت الفروق في جميع المجالات، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس ولصالح حملة الدبلوم.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى العديد من الأسباب منها اهتمام المعلمين ذوي حملة الدبلوم بوظائفهم التدريسية أكثر من غيرهم وشعورهم بأنهم يحملون مؤهلات متدنية يجعلهم أكثر اهتماماً وجدية في التعبير عن امتلاكهم لكفايات التخطيط الدراسي، وقد بينت نتيجة البحث تفوق حملة معلمي الدبلوم في امتلاكهم لكفايات التخطيط الدراسي على معلمي حملة البكالوريوس فأعلى نتيجة تفوق برامج الإعداد التربوي والمساقات وأساليب التدريس على البرامج التربوية والمساقات وأساليب التدريس المستخدمة في الجامعات من أجل إكساب المعلمين كفايات التخطيط الدراسي، ويعزى إلى اعتقاد معلمي حملة الدبلوم بأنهم يمتلكون كفايات التخطيط الدراسي بدرجة كبيرة جداً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة غزاله(2004) التي أشارت إلى وجود فروق في تعرف كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي اللغة الانجليزية تعزى إلى المؤهل العلمي وكانت الفروق لصالح مؤهل الدبلوم العالي، ودراسة خطايبه وعليمات(2001) التي أشارت إلى وجود فروق في تقدير معلمي العلوم لممارستهم لكفايات التخطيط الدراسي لصالح حملة مؤهل الدبلوم، ودراسة الرازق (2001) التي أشارت إلى وجود فروق في درجة تحديد كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي التربية الرياضية تعزى إلى المؤهل العلمي وكانت الفروق لصالح المؤهل الأعلى(حملة درجة بكالوريوس)، ودراسة أبو هلال(2000) التي أشارت إلى وجود فروق درجة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي لدى المعلمين تعزى إلى المؤهل العلمي وكانت الفروق لصالح المؤهل الأعلى، ودراسة القدومي وصبيحي(1998) التي أشارت إلى وجود فروق في درجة كفايات التخطيط الدراسي لدى المعلمين تعزى إلى المؤهل العلمي وكانت الفروق لصالح المؤهل الأعلى(حملة درجة بكالوريوس)، ودراسة عوجان(1993) أشارت إلى وجود فروق في درجة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي لدى المعلمين تعزى إلى المؤهل العلمي وكانت الفروق لصالح المؤهل الأعلى، ودراسة زيتون والحباشنة(1985) التي أشارت إلى وجود فروق في درجة امتلاك معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المؤهل العلمي وكانت الفروق لصالح المؤهل الأعلى(لصالح المؤهل الجامعي).

في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة السيد(2005) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق في متوسطات المعرفة والأداء لكفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي التربية المهنية تعزى إلى المؤهل العلمي، ودراسة أبو نمره(2003) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق في درجة امتلاك معلمي

التربية الرياضية لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المؤهل العلمي، ودراسة الجنيد(2001) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي الجغرافيا لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المؤهل العلمي، ودراسة شتيوي(2000) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي الأحياء تعزى إلى المؤهل العلمي، ودراسة جعيني(2000) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في إدراك المعلمين لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المؤهل العلمي، ودراسة الحديدي(1998) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي التربية الرياضية تعزى إلى المؤهل العلمي، ودراسة النجادي(1996) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في تقدير أهمية كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي التربية الفنية تعزى إلى المؤهل العلمي، ودراسة العقاربة(1987) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في ممارسة كفايات التخطيط الدراسي لدى المعلمين تعزى إلى المؤهل العلمي، ودراسة مقابلة(1989) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في ممارسة كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى إلى المؤهل العلمي.

#### 8.5 مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجهة المشرفة على المدرسة.

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجهة المشرفة على المدرسة، وقد كانت الفروق في جميع المجالات، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس ولصالح المدارس الخاصة.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى العديد من الأسباب منها اعتقاد المعلمون والمعلمات في المدارس الخاصة وشعورهم بأن امتلاكهم لكفايات التخطيط الدراسي أفضل من معلمي المدارس الحكومية ومعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية مما ساعدهم على بيان هذه النتيجة، وربما يعود إلى متابعة التخطيط الدراسي بصورة أفضل ومستمرة في المدارس الخاصة أكثر من المدارس الحكومية، ونظراً لاختلاف الظروف البيئية بين المدارس الثلاث الخاصة والوكالة والحكومة واهتمام أولياء الامور بتدريس أولادهم بشكل أكثر في المدارس الخاصة.

## 9.5 ملخص النتائج:

تتلخص نتائج الدراسة في الآتي:

- إن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله و البيرة" لكفايات التخطيط الدراسي كان بدرجة كبيرة جداً في جميع مجالات كفايات التخطيط الدراسي.
- وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله و البيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وتعزى إلى المؤهل العلمي ولصالح حملة الدبلوم، وتعزى إلى الجهة المشرفة على المدرسة ولصالح المدارس الخاصة.
- وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله و البيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المحافظة، والتخصص، والخبرة.

## 10.5 التوصيات:

1. الاستفادة من قائمة كفايات التخطيط الدراسي التي توصلت إليها هذه الدراسة في مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله و البيرة" لكفايات التخطيط الدراسي.
2. وكذلك الاستفادة من قائمة كفايات التخطيط الدراسي في عملية الإشراف التربوي من قبل المشرفين في تسهيل عمل الموجة التربوي لتقويم كفايات التخطيط الدراسي لدى المعلمين.
3. إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على عينات مختلفة وأوسع وأشمل.
4. زيادة الوعي والاهتمام بمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مجالات كفايات التخطيط الدراسي من قبل وزارة التربية والتعليم وذلك من خلال عقد وتنظيم دورات تدريبية عملية في مجال كفايات التخطيط الدراسي، بهدف تنمية كفاياتهم خاصة الكفايات المتعلقة بمجال التقويم ومنها كفاية أصمم جدول مواصفات للاختبار الذي أعده.
5. إجراء دراسة ميدانية على نفس الموضوع باستخدام أدوات أخرى غير الاستبانة كأسلوب الملاحظة لإيجاد مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لكفايات التخطيط الدراسي



ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة وتشجيع المعلمين على التقويم الذاتي لأدائهم من خلال تدريب المعلمين على إجراء هذه العملية.

6. الاهتمام بالمعلمين بوجه عام والمعلمين ذوي الخبرة الأطول في مجال التدريس بوجه خاص وحثهم على مواكبة التطورات الحديثة في بالتدريس والتقويم.
7. التأكيد على مؤسسات إعداد المعلمين بتضمين قائمة كفايات التخطيط الدراسي في برامج إعداد معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، نظراً لأهمية هذه القائمة.
8. إجراء دراسة مماثلة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.
9. مراعاة كفايات التخطيط الدراسي وممارستها أثناء تدريب المعلمين.

## المراجع العربية:

أبا الخيل، فوزية والختلان، شيخة. (1997). مستوى أداء مهارات التخطيط للتدريس اليومي لدى الطالبة/المعلمة بالفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات بالرياض (الأقسام الأدبية). *مجلة التربية العصرية*، كلية التربية للبنات، (45)، 14، 109 - 241.

أبو جادو، صالح. (2000). *علم النفس التربوي*. الطبعة الأولى، دار المسيرة، الأردن.

أبو دلبوح، محمد. (1998). *مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية اللازمة للمرحلة الثانوية*. الجامعة الأردنية، الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة.

أبو نمر، محمد. (2003). الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللازمة لتدريس التربية الرياضية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، جامعة النجاح الوطنية، 17(2)، 501 - 538.

أبو هلال، حاتم. (2000). *كفايات المعلمين في مجال الخطة اليومية للحصة الصفية للمرحلة الثانوية في مدارس القدس وضواحيها وعلاقتها ببعض المتغيرات*، جامعة القدس، فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة.

الأسطل، إبراهيم والرشيد، سمير. (2004). كفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تقويمية). *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، 18(70)، 72 - 113.

البنعلي، غدنانة ومراد، سمير. (2003). الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر كما يعكسها تقويم الأداء الصفّي. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة قطر، 3(3)، 143 - 172.

جعنيني، نعيم. (2000). الكفايات الأساسية للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن من وجهة نظرهم. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، 7(1)، 57 - 74.

الجنيد، علي. (2001). الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لمعلمي الجغرافيا في الصفوف العليا من التعليم الأساسي ومدى ممارستهم لها بمحافظة الضالع، جامعة عدن، اليمن، رسالة ماجستير غير منشورة.

الحجري، سالم. (2004). تقويم كفايات تخطيط الدروس اليومية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة.

الحديدي، محمود. (1998). الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في الأردن وفلسطين (دراسة مقارنة). (المجلة الإدارية للعلوم التطبيقية، جامعة العلوم التطبيقية الأهلية، 1 (1)، 103-127.

حسن، رانية. (2004). الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 5 (4)، 310 – 309.

حسن، عبد. (1993). المنهج الدراسي، كلية التربية، جامعة البحرين.  
[on line] a available at : <http://www.albayan.org/islam/magazine9/derasat.htm>

الحكيمي، جليلة. (2004). الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في اليمن ومدى ممارستهم لهذه الكفايات وبرنامج مقترح لتطويرها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

حمدان، مبارك. (2005). واقع تخطيط الدروس اليومي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في منطقة أبها (دراسة تحليلية). مجلة حولية كلية المعلمين في أبها، مركز البحوث والدراسات التابع لكلية المعلمين بأبها، (8)، 172-121.

الحيلة، محمد. (2003). تصميم التعليم نظرية وممارسة. الطبعة الثانية، دار المسيرة، الأردن.

الخدّام، مريم. (1995). تقويم الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في عمان الكبرى، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة.

الخطابي، عبدالحميد.(2004).برنامج قسم المناهج وطرائق التدريس بكليات المعلمين ومدى تحقيقه لبعض الكفايات الأساسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بجدة.مجلة العلوم التربوية والنفسية،جامعة البحرين ،16(2)،94 - 164.

خطابية، عبدالله وعليمات،علي.(2001).تقدير معلمي العلوم في الأردن لمستوى مهاراتهم التدريسية في ضوء بعض المتغيرات.مجلة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، جامعة دمشق،  
17(1)،261- 279.

الخواندة،ناصر.(2003).درجة ممارسة الطالب/المعلم في برنامج التربية العملية للكفايات التعليمية اللازمة لتعليم مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية.مجلة مؤتة للبحوث و الدراسات،  
18(1)،91-117.

الدريج، محمد.(2000). الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المدمج . منشورات رمسيس، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16،أكتوبر. [on line] a available at: <http://melmahdi.free.fr/darrij.htm>

الرازق،عمر.(2001).الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية كما يراها مدرسو هذه المرحلة،جامعة اليرموك،أربد،الأردن،رسالة ماجستير غير منشورة.

الرويشد.فهد والكندري، وليد ونصار،سامي.(2002).تطوير برنامج الإعداد المهني بكلية التربية والأساسية في ضوء الكفايات التربوية.مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس ،3 (26)،65-96.

زيتون،عائش والحباشنة،زكريا.(1985).تصور معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية بمحافظة الكرك عن امتلاكهم للمهارات التدريسية.المجلة التربوية ،جامعة الكويت،4(2)،102-127.

السبيعي،هدى.(2003).دراسة للكفايات التدريسية من علاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية بدولة قطر.مجلة مركز البحوث التربوية،جامعة قطر،12(23)،65-103.

سعادة،جودت وإبراهيم،عبد الله.(2004).المنهج المدرسي المعاصر.دار الفكر،عمان،الأردن.

السعافين، ناصر. (2004). كراسة تخطيط وإعداد الدروس. مساق التربية العملية، كلية العلوم التربوية، الأونروا، رام الله، فلسطين.

السعيد، رضا وعلي، محمد. (1993). برنامج مقترح قائم على الكفايات التدريسية لتطوير فعاليات التربية العملية بالكليات المتوسطة في سلطنة عمان (دراسة تجريبية). مجلة التربية المعاصرة، جامعة المنصورة، (25) 10، 191 - 225.

السيد، مريم. (2005). بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية لمعلمي التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وبيان فاعليته في تنمية الكفايات معرفياً وأدائياً. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

شنيوي، معمر. (2001). مدى مدى ممارسة معلمي الأحياء للكفايات التعليمية الضرورية لتدريس الأحياء في شمال فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة.

الشمالية، سمية. (2005). تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة.

الصرايرة، عوض. (1996). أثر كل من الخبرة والمرحلة والمؤهل في درجة ممارسة معلمي العلوم في محافظة الكرك لكفايات التخطيط الدراسي، جامعة مؤتة، أربد، الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة.

عبد الحق، عماد. (2004). الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، (4) 5، 113-138.

العريني، عبد العزيز. (1996). مدى معرفة الأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس لدى معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة.

عفاش، يحيى. (1991). الكفايات التعليمية من ضمنها كفايات تتصل بالتخطيط الدراسي التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون في هذه البرامج في الأردن، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة.

العقارية، نايف. (1987). الكفايات التعليمية الضرورية للتدريس لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن ودرجة ممارستهم لهذه الكفايات في ضوء اختلافهم في المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والجنس، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة.

العليمات، علي والقطيش، حسين. (2007). درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، جامعة البحرين، (2)، 19، 194 - 153..

عميرة، محبات. (1996). واقع تعليم الرياضيات. مجلة الرياضيات التربوية (دراسات وبحوث)، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 133-184.

العوبثاني، سالم. (1994). مدى امتلاك معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في جنوب الجمهورية اليمنية للكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لهم وممارستهم لها، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة.

عوجان، أحمد. (1993). الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها لدى معلمي التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة.

الغافري، هاشل. (1995). الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان وقياس مدى توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في منطقة الظاهرة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان، رسالة ماجستير غير منشورة.

غزلة، عبد الحكيم. (2004). الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي، جامعة السابع من أبريل بالزاوية، ليبيا، رسالة ماجستير غير منشورة.

الفتلاوي، سهيلة- أ.(2004).تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، الطبعة الأولى. دار الشروق، عمان، الأردن.

الفتلاوي، سهيلة- ب.(2004).كفايات تدريس المواد الإجتماعية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى. دار الشروق، عمان، الأردن.

الفتلاوي، سهيلة.(2003).كفايات التدريس. دار الشروق، عمان، الأردن.

فخرو، عائشة والبنعلي، حصة.(2003).الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر.مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (14).

فضل، محمد.(1997).تقييم تحضير الدروس وتطبيقاتها بالمدارس لدى طلاب التربية الفنية ببعض مدارس الرياض وسيدر رابذ بولاية أيوا الأمريكية"دراسة مقارنة".بحث مقدم إلى ندوة التربية الميدانية بين الواقع والمأمول، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

فودة، سهير.(1993).تقويم مهارات اختيار وصياغة واستخدام الأهداف الإجرائية عند إعداد الدروس لدى طالبات الأقسام العلمية بكلية التربية للبنات بجدة، كلية التربية للبنات بجدة، السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة.

القذومي، عبد الناصر وكايد، صبحي.(1998).الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في محافظة طولكرم.مجلة كلية التربية، كلية التربية الحكومية بغزة، (2)، 122-154.

القرشي، سالم.(1998).الإتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بأداء الكفايات الأساسية لدى الطلاب المعلمين في التربية الميدانية.مجلة مستقبل التربية العربية، جامعة حلوان، (14)، 10-39. الكساسبة، محمد.(2003).تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الكفايات التعليمية وبناء أنموذج تدريبي لتطويره.رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

مبارك، فتحي. (1988). تخطيط وإعداد دروس المواد الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، 8(1)، 28-75.

مرعي، توفيق. (1981). *الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برنامج لتطويرها*. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

المصلي، أحمد. (1995). *تقويم تدريس الطلاب المعلمين المتخصصين في التربية الإسلامية ببرنامج التربية العملية في جامعة السلطان قابوس، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان*، رسالة ماجستير غير منشورة.

معاجيني، أسامة. (1998). *الكفايات التدريسية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المتفوقين*. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، 13(49)، 155 - 204.

مقابلة، نصر. (1989). *دراسة استطلاعية في فعالية الكفايات التعليمية ومصادرها عند معلمي المرحلة الثانوية في مدينتي إربد وجرش في الأردن*. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، 5(19)، 1-33.

مكاوي، محمد. (2001). *مدى امتلاك معلمي التعليم المهني الصناعي في محافظة إربد لكفايات التقنيات التعليمية وممارستهم لها، جامعة اليرموك، إربد، الأردن*، رسالة ماجستير غير منشورة.

الناظر، محمد تيسير. (1993). *الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها لدى معلمي تخصص التربية الرياضية من وجهة نظر طلبتهم في كليات المجتمع الأردنية. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن*، رسالة ماجستير غير منشورة.

الناظر، محمد وحمدان، ساري. (1996). *الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها لدى معلمي تخصص التربية الرياضية من وجهة نظر طلبتهم في كليات المجتمع الأردنية. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، 23(1)، 175-190.

النجادي، عبد العزيز. (1996). *كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة*. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، 10(39)، 1-30.



Ajjawi, M & Abu Hilal, M.(1993): The effect of preparation, experience and In-service Training on the Development of teachers' competencies. **Annual conference of ATEA.PERTH**, Western Australia, U.A.E.University.

Dodle, N.R.(1983):**The Florida catalog of teaching competencies**. Tallanasee, Florida, Florida state Department of Education.

Houston, W.R.and Howsam ,R.B.(1972):Competency based teacher education progress problems and prospect. Chicago, **Science Research Associates , Inc.** , 3-40.

Johnson C..(1978):**Identifying and verifying generic teacher Competencies** , Collage of Education, University of Georgia.

Kizlik , B.(2005): **Six Common mistakes in writing lesson plans and (How to avoid them)**. [ on line: ] a available at : <http://www.adprima.com/mistakes.htm>.

Pisetsky, D.R. (1979):**Astudy of the in-service needs of teachers as perceived by teachers and principals in an urban school system** , Dissertation Abstracts International 41:1029-a.

Quraeshi, Z & Butzow, J.M.(1978):Science teacher competence and a practice approach. **Science Education**,

Stonner, N.C. (1999):Middle level year teacher perceived competencies and influencing factors.**Dissertation** , Int , 60(4).

Zukomwski, J.J. (1990):**The identification and analysis of actual and desirable teaching competencies of secondary school - instructors of academic subjects**.Dissertation Abstracts International ,40(7)Jan.

## الملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

### استبانة

أخي المعلم / أختي المعلمة:

تقوم الباحثة بدراسة تهدف التعرف إلى مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة أريحا ورام الله لكفايات التخطيط الدراسي وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

فيما يلي مجموعة من الفقرات، تهدف إلى قياس مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة أريحا ورام الله لكفايات التخطيط الدراسي، يليها خمسة خيارات تمثل اختلاف المعلم أو المعلمة في الاستجابة على هذه العبارة، والمطلوب منك أن تقرأ كل كفاية ثم تحدد مدى امتلاكك لها، وذلك بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة لذلك.

بيانات عامة:

- الجنس: 1. ذكر 2. أنثى  
المحافظة: 1. أريحا 2. "رام الله والبييرة"  
التخصص: 1. علوم إنسانية (أدبي) 2. علوم طبيعية (علمي)  
الخبرة: 1. أقل من 5 سنوات 2. من 5-10 سنوات 3. أكثر من 10 سنوات

- المؤهل العلمي: 1. دبلوم 2. بكالوريوس 3. دراسات عليا  
الجهة المشرفة على المدرسة: 1. حكومية 2. خاصة 3. وكالة

الباحثة  
أميمة رورو

أولاً: مجال الخطة اليومية:

رقم الفقرة	الكفايات	درجة الإمتلاك			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً
1.	أعد خطة يومية شاملة للعناصر الأساسية وهي: (البيانات الأولية، والأهداف، والإجراءات، والتقويم، والتغذية الراجعة).				
2.	أضع خطة يومية قابلة لتنفيذ الدرس.				
3.	أحرص على أن تكون الخطة اليومية مرنة (قابلة للتطوير والتعديل).				
4.	أعتمد على الكتاب المدرسي بشكل رئيس عند إعداد الخطة اليومية.				
5.	أضع الخطة اليومية في ضوء الأهداف السلوكية.				
6.	أراعي الخصائص النمائية للطلبة عند إعداد الخطة اليومية.				
7.	أضع الخطة اليومية في ضوء الإمكانيات المادية المتاحة.				
8.	أراعي عند التخطيط اليومي مبدأ تكامل الخبرات (تتابع وتكامل الخبرات بين كل خطة والخطة السابقة لها).				
9.	أحدد الخبرات السابقة الضرورية لتتبع الطلاب للدرس الجديد.				
10.	أراعي جاهزية الطلبة للتعلم الجديد.				
11.	أحدد في الخطة اليومية المواد التعليمية التي يمكن أن يستخدمها الطالب.				
12.	أختار الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس وأهدافه.				
13.	أستخدم أكثر من وسيلة تعليمية.				
14.	أضمن الخطة اليومية آلية للكشف عن صعوبات التعلم لدى الطلبة				
15.	أترك حيزاً لتسجيل الملاحظات الهامة خلال تنفيذ الخطة اليومية (تغذية راجعة).				

					16. أضمن الخطة اليومية العمليات العلمية مثل الملاحظة، والربط، والتبؤ، والتجريب والتصنيف والتحليل...الخ
					17. أراعي تجديد التخطيط اليومي لجميع الحصص.
					18. أجري التجربة العلمية قبل تضمينها الخطة اليومية.
					19. أضع الخطة بطريقة تفصيلية مبيناً دور المعلم بشكل تفصيلي
					20. أعد الخطة اليومية مستفيداً من تحليل نتائج الاختبارات.
					21. أطل محتوى الوحدات الدراسية إلى مفاهيم وحقائق ومبادئ وقوانين علمية قبل وضع الخطة.
					22. أختار أنشطة تنير الدافعية لتحقيق الأهداف.

### ثانياً: مجال الخطة الفصلية / السنوية:

درجة الإمتلاك					الكفايات	رقم الفقرة
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
					أعد خطة فصلية شاملة للعناصر الأساسية وهي:- (البيانات الأولية، والأهداف العامة، والأساليب والإجراءات، والوسائل، والتقويم، والتغذية الراجعة).	23.
					أعتمد على الكتاب المدرسي في وضع الخطة الفصلية.	24.
					أراعي أن تكون الخطة الفصلية مرنة (قابلة للتطوير والتعديل) في ضوء الظروف والإمكانات والحاجات المستجدة.	25.
					أراعي وضع العطل الرسمية والمناسبات	26.

					الوطنية في الخطة الفصلية.
					27. أحرص أن تكون الخطة الفصلية قابلة للتطبيق.
					28. أختار الأنشطة الأقل كلفة لتحقيق الأهداف من بيئة الطالب المحلية.
					29. أطلع على خطط زملائي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدرستي.
					30. أطلع على خطط زملائي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس المجاورة للإفادة منها.

### ثالثاً: مجال صياغة الأهداف:

درجة الإمتلاك					الكفاية	رقم الفقرة
قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً		
					أصوغ أهدافاً تعليمية (سلوكية) قابلة للقياس.	31.
					أنوع مجالات أهداف الدرس السلوكية (مجال معرفي، ومجال نفس حركي، ومجال وجداني).	32.
					أصوغ أهدافاً متنوعة وشاملة لمستويات المجال المعرفي (التذكر، والفهم والإستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم).	33.
					أصوغ أهدافاً متنوعة وشاملة لمستويات المجال النفس حركي.	34.
					أصوغ أهدافاً متنوعة وشاملة لمستويات المجال الوجداني.	35.
					أضع أهدافاً خاصة لكل هدف عام.	36.
					أضع أهدافاً تنمي التدريب على التفكير العلمي لدى الطلبة.	37.
					أعتمد على مستويات الطلبة في صياغة أهداف تدريس المباحث.	38.

رابعاً: مجال الأساليب والأنشطة (الإجراءات)

درجة الإمتلاك					الكفاءات	رقم الفقرة
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
					أختار الأساليب في ضوء مستويات الطلبة.	39.
					أختار الأساليب في ضوء طبيعة الموضوع الدراسي في المبحث.	40.
					أختار الأساليب في ضوء الإمكانيات الزمنية المتاحة.	41.
					أختار الأساليب في ضوء الإمكانيات المادية المتاحة في المدرسة والبيئة.	42.
					أختار الأساليب والأنشطة التي تثير الدافعية لتحقيق الأهداف.	43.
					أختار الأساليب التي تحقق التعلم الذاتي.	44.
					أختار الأساليب في ضوء الفروق الفردية.	45.
					أختار الأساليب التي تنمي روح الجماعة والتعاون.	46.
					أختار الأساليب التي تنمي الاكتشاف العلمي.	47.
					أختار الأساليب التي تشجع البحث العلمي.	48.
					أختار الأساليب التي تشجع الاستقصاء.	49.
					أختار الأساليب التي تحقق الربط بين النظرية والتطبيق.	50.
					أختار الأساليب التي تنمي أسلوب حل المشكلات العلمية.	51.
					أختار الأساليب التي تنمي العمليات العلمية بمستوياتها المختلفة	52.
					أختار الأساليب والأنشطة التي تسهم في تحقيق أهداف الوحدات الدراسية.	53.
					أختار الأساليب التي تقلل من دور المعلم وتزيد من دور الطالب.	54.
					أصم تجارب علمية باستخدام مواد بسيطة من البيئة المحلية.	55.

خامساً: مجال التقويم:

رقم الفقرة	الكفايات	درجة الإمتلاك			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً
56.	أستخدم التقويم المرحلي (التكويني) أثناء التدريس.				
57.	أراعي تحديد التقويم الختامي (النهائي).				
58.	أختار أساليب متنوعة في التقويم.				
59.	أستفيد من تحليل الاختبارات لتحسين تعلم الطلبة.				
60.	أستفيد من تحليل الاختبارات لمعالجة مشكلات الطلبة الدراسية.				
61.	أراعي الفروق الفردية للطلبة عند صياغة أسئلة التقويم.				
62.	أضع أساليب تقويمية مناسبة لقياس مدى تحقق الأهداف في المستويات المعرفية الدنيا.				
63.	أضع أساليب تقويمية مناسبة لقياس مدى تحقق الأهداف في المستويات المعرفية العليا.				
64.	أتأكد من تحقيق الأهداف من خلال التقويم.				
65.	أقوم بخطوات بناء الإختبار.				
66.	أصمم جدول مواصفات للاختبار الذي أعده.				
67.	أحلل نتائج الاختبارات الشهرية.				
68.	أكتب أسئلة موضوعية متنوعة.				
69.	أكتب أسئلة مقالية متنوعة.				
70.	أكتب خلاصة الدرس في نقاط رئيسية.				
71.	أكتب أسئلة ختامية عن أهم النقاط في الدرس.				
72.	أربط الخلاصة بالمعلومات السابقة (المتضمنة في الدرس) والمعلومات اللاحقة.				

الملحق (2)

أسماء المدارس حسب مجتمع الدراسة

الرقم	المديرية	المدارس	
1	أريحا	حكومية	مرج الغزال الأساسية. ذكور
			ذكور البحتريا الأساسية.
		مختلطة	بنات الزبيدات الثانوية،زهرة المدائن الأساسية، بنات أريحا الأساسية.
	فصايل الثانوية المختلطة، عمر بن الخطاب الأساسية المختلطة،عين البيضاء الثانوية المختلطة، النويعة الأساسي المختلطة، بردلة الثانوية المختلطة،مرج نعجة الثانوية المختلطة.		
	بنات عقبة جبر الإعدادية.		
	وكالة	مختلطة	بنات عقبة جبر الإعدادية.
العوجا الأساسية المختلطة، عقبة جبر الإعدادية المختلطة،عين السلطان الأساسية المختلطة			
خاصة	مختلطة	راهبات الفرنسيسكانيات، تراسنطة الأساسية، جمعية سيدات أريحا.	
2	رام الله والبييرة"	حكومية	ذكور بيت سيرا الاساسية،ذكور برقة الأساسية، ذكور المغير الأساسية، ذكور كوبر الاساسية، ذكور نعلين الثانوية، ذكور المزرعة الشرقية الأساسية، ذكور أبوقش الأساسية، ذكور أبوفلاح الاساسية، ذكورأبوبكر الصديق الأساسية، دير نظام الثانوية المختلطة، بنات نعلين الثانوية،ذكور دير أبومشعل الثانوية، ذكور قنبا الثانوية، ذكور قنبا الأساسية، ذكور عين يبرود الثانوية،ذكور عطارة الأساسية، ذكور صفا الأساسية، ذكور شقبا الثانوية، ذكور



<p>سلواد الأساسية، ذكور رمون الأساسية، ذكور دير جرير الأساسية، ذكور كفر نعمة الثانوية، ذكور خربثة بني حارث الثانوية، ذكور خربثة المصباح الثانوية، ذكور ترمسعي الثانوية، ذكور بني زيد الأساسية، ذكور بيتونيا الأساسية، ذكور بيرزيت الأساسية، ذكور بيتين الثانوية، ذكور بيت لقيا الأساسية المسائية، بيت عور التحتا الأساسية، ذكور دير دبوان الأساسية، ذكور بيت لقيا الأساسية الدنيا.</p>				
<p>بنات راس كركر الأساسية، بنات قراوة الثانوية، بنات قنيا الأساسية، بنات عطارة الثانوية، بنات عبوين الثانوية، بنات صفا الثانوية بنات المغير الثانوية، بنات المزرعة القبلية الثانوية، بنات بيت عور التحتا الأساسية، بنات كفر مالك الثانوية، بنات بيتونيا الأساسية، بنات برقا الأساسية، بنات دير ابزيغ الثانوية، بنات خربثا بني حارث الثانوية، بنات بيتللو الأساسية، بنات ترمسعي الثانوية، بنات بني زيد الأساسية، بنات دير ابومشعل الثانوية، بنات بتين الثانوية، بنات شقبا الثانوية، بنات سلواد الأساسية، بنات دير قديس الأساسية، بنات رمون الثانوية، بنات كفر نعمة الثانوية، بنات دير جرير الثانوية، بنات دير عمار الأساسية، بنات دير دبوان الثانوية، بنات رنتيس الثانوية. بنات المزرعة الشرقية الأساسية، بنات الطيرة الثانوية، بنات أبو فلاح الثانوية، بنات أبوقش الأساسية، بنات بيت سيرا الثانوية.</p>	<p>إناث</p>			
<p>بيتللو الثانوية المختلطة، عبوين الأساسية</p>	<p>مختلطة</p>			

<p>المختلطة، هواري بمدين الاساسية  المختلطة،مغتربي البيرة الاساسية المختلطة،  كوبرالاساسية المختلطة، كفر عين الثانوية  المختلطة، فيصل الحسيني الاساسية المختلطة،  عين يبرود الاساسية المختلطة، عين قينيا  الاساسية المختلطة، ذكور قراوى الاساسية،  عجول الثانوية المختلطة، ذكور كفر مالك  الثانوية،شبتين الاساسية المختلطة، سميحة خليل  الاساسية المختلطة، سردى الاساسية المختلطة،  رنتيس الثانوية المختلطة، رافات الاساسية  المختلطة،، الاساسية،، دير السودان الثانوية  المختلطة، دورا القرع الاساسية المختلطة،  حميدي البرغوثي الثانوية المختلطة، جلجيا  الاساسية المختلطة، ترمسعي الاساسية  المختلطة، ترمسعي الاساسية المختلطة،، بيت  عور الفوقا الاساسية المختلطة، بنات السودان  الاساسية المختلطة، الاساسية، دير قديس  الثانوية المختلطة، اللين الغربي الثانوية  المختلطة،بنات خربثا المصباح الاساسية،  بدوالكعابنة الاساسية المختلطة، بدرس الثانوية  المختلطة، بدرس الاساسية المختلطة، ام صفا  الاساسية المختلطة، النبي صالح الاساية  المختلطة، المزرعة القبلية الثانوية المختلطة،  بلعين الثانوية المختلطة، المدية الاساسية  المختلطة، بنات ابوعيدة الاساسية، الكرامه  الاساسية المختلطة، الفجر الجديد الاساسية  المختلطة، الشروق الاساسية المختلطة،الجانية  الاساسية المختلطة، البيرة الاساسية المختلطة،  الاسراء لبنات سنجل الثانوية، ابوشخيدم الثانوية  المختلطة،المزرعة القبلية الاساسية المختلطة</p>				
--	--	--	--	--

برهام وجيبيا الاساسية المختلطة، بيرود الاساسية المختلطة، عين سينيا الاساسية المختلطة.				
ذكور رام الله الاساسية الاولى، بنات الجلزون، مدرسة ذكور الجلزون الاساسية.	ذكور	وكالة		
بنات سلواد، بنات رام الله الاساسية، بنات دير عمار الاساسية، بنات بيرزيت الاعدادية، بنات الامعري الاساسية.	إناث			
ذكور دير عمار الاساسية، ذكور الامعري الاساسية، بنات عين عريك الاساسية، بنات سلواد.	مختلطة			
الرواد، الوسام، الفرندز للبنات، الفردوس الاساسية ،الروضة الاساسية الاسلامية، فلسطين الغد الاساسية المختلطة، الأنوار الاساسية، الاسلامية الثانوية للبنات، نور الهدى التطبيقية-ب، بنات رام الله الاساسية، لاسراء، الرواد، مدرسة عابود الاساسية المختلطة، مدرسة النور الاساسية.	إناث	خاصة		
الاردنية الثانوية (الأكاديمية الفلسطينية)، راهبات ماريوسف الثانوية، خليل الرحمن الاساسية، النجاح الثانوية للبنات، الكلية الاهلية الثانوية سيده البشارة للروم الكاثوليك، الرجاء الانجيلية اللوثرية، الجنان، البطريركية اللاتينية عابود، الأوائل، الإنجيلية الاسقفية العربية، الاسلامية الثانوية للبنين، الروم الارثوذكس الثانوية، سان جورج الاساسية، نور الهدى التطبيقية-أ، مدرسة الجميل الاساسية، مدرسة البطريريك اللاتينية/بيرزيت، مدرسة البطريريك اللاتينية / عين عريك، مدارس المستقبل، لاتين الطيبة الثانوية.	مختلطة			

### الملحق (3)

الأساتذة المشاركون في تحكيم الإستبانة:

1. د. غسان سرحان جامعة القدس
2. د. محمود أبو سمرة جامعة القدس
3. د. محسن عدس جامعة القدس
4. د. إبراهيم عرمان جامعة القدس
5. أ.د. خولة شخشير جامعة بيرزيت
6. د. عبدالله بشارات جامعة بيرزيت
7. أ. نظمي منصور مشرف مرحلة
8. أ. عصام خليل مشرف مرحلة
9. أ. فتح الله الدخيل أستاذ لغة عربية
10. أ. ناصر أبو عامر أستاذ لغة عربية



الرقم: ت ع ن/12/165

التاريخ: 2007/07/14

معالي وزير التربية والتعليم العالي المحترم

رام الله

الموضوع: تسهيل مهمة

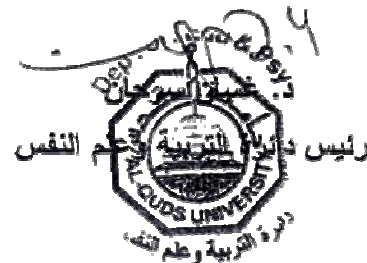
تسمية أجنبية وبتة

تقوم الطالبة: أميمة محمود عبد الكريم رورو ورقمها الجامعي (20510208)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان " مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة أريحا ورام الله لكفايات التخطيط الدراسي "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، والتعاون معها في تطبيق الاستبانة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق



## فهرس الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
1.3:	توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمديرية التربية والتعليم في محافظتي أريحا ورام الله والبيرة ونسبة المعلمين في كل مديرية.	50
2.3:	توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات تبعاً لمديرية التربية والتعليم في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" ونسبة المعلمين في كل مديرية.	51
3.3:	خصائص أفراد عينة الدراسة	51
4.3:	مجالات الإستبانة وقيم معاملات الاتساق الداخلي والثبات لكل مجال، وللأداة ككل.	53
1.4:	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية النسب المئوية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة والترتيب لمجالات الدراسة والدرجة الكلية حسب استجابات أفراد العينة.	56
2.4:	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية النسب المئوية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة والترتيب لفقرات مجال الخطه اليومية حسب استجابات أفراد العينة.	57
3.4:	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية النسب المئوية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة والترتيب لفقرات مجال الخطه الفصلية/السنوية حسب استجابات أفراد العينة.	59
4.4:	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية النسب المئوية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة والترتيب لفقرات مجال صياغة الأهداف حسب استجابات أفراد العينة.	60
5.4:	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية النسب المئوية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة والترتيب لفقرات مجال الأساليب والإجراءات والأنشطة حسب استجابات أفراد العينة.	62

64	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة والترتيب لفقرات مجال التقويم حسب استجابات أفراد العينة.	:6.4
66	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة حسب متغير الجنس.	:7.4
67	اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى لجنس المعلم.	:8.4
68	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة حسب متغير المحافظة.	:9.4
69	اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المحافظة.	:10.4
70	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة حسب متغير التخصص.	:11.4
71	اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى التخصص.	:12.4
72	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة حسب متغير الخبرة.	:13.4
73	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الخبرة.	:14.4
74	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة حسب متغير المؤهل العلمي.	:15.4
75	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى المؤهل العلمي.	:16.4
76	نتائج اختبار (LSD) للدرجة الكلية وفقا لمتغير المؤهل العلمي.	:17.4

77	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة حسب متغير الجهة المشرفة على المدرسة.	:18.4
78	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظتي أريحا و"رام الله والبيرة" لكفايات التخطيط الدراسي تعزى إلى الجهة المشرفة على المدرسة.	:19.4
79	نتائج اختبار (LSD) للدرجة الكلية وفقا إلى الجهة المشرفة على المدرسة.	:20.4



## فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
106	أداة الدراسة في صورتها النهائية	1
112	كتاب لتسهيل المهمة من جامعة القدس	2
116	أسماء المدارس حسب مجتمع الدراسة	3
117	الأساتذة المشاركين في تحكيم الاستبانة	4

## فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع	الرقم
أ	إقرار	
ب	الإهداء	
ج	الشكر والتقدير	
د	الملخص بالعربية	
هـ	الملخص بالانجليزية	
<b>الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها</b>		
1	المقدمة	1.1
7	مشكلة الدراسة	2.1
8	أسئلة الدراسة	3.1
9	فرضيات الدراسة	4.1
9	أهداف الدراسة	5.1
9	أهمية الدراسة	6.1
10	محددات الدراسة	7.1
10	مصطلحات الدراسة	8.1
<b>الفصل الثاني: الدراسات السابقة</b>		
12	الإطار النظري للدراسة	1.2
19	الدراسات السابقة	2.2
19	دراسات تناولت كفايات التخطيط الدراسي	1.22
26	دراسات تناولت كفايات التخطيط الدراسي ضمن تناولها للكفايات التعليمية	2.2.2
48	تعقيب على الدراسات السابقة	3.2
<b>الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها</b>		
50	منهج الدراسة	1.3

50	مجتمع الدراسة	2.3
50	عينة الدراسة	3.3
52	أداة الدراسة	4.3
52	صدق أداة الدراسة وثباتها	5.3
52	صدق الأداة	1.5.3
53	ثبات الأداة	2.5.3
53	إجراءات الدراسة	6.3
54	متغيرات الدراسة	7.3
54	المعالجة الإحصائية	8.3
<b>الفصل الرابع: نتائج الدراسة</b>		
55	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	1.4
65	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	2.4
65	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	1.2.4
68	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	2.2.4
70	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	3.2.4
72	النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	4.2.4
74	النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	5.2.4
76	النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	6.2.4
<b>الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة</b>		
80	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	1.5
88	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	2.5
88	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	3.5
89	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	4.5
90	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	5.5
91	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	6.5
93	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	7.5

95	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	8.5
96	ملخص النتائج	9.5
96	التوصيات	10.5
<b>المراجع</b>		
98	المراجع العربية	1
105	المراجع الأجنبية	2
<b>الملاحق</b>		
106	الملحق (1)	1
112	الملحق (2)	2
116	الملحق (3)	3
117	الملحق (4)	4
118	فهرس الجداول	
121	فهرس الملاحق	
122	فهرس المحتويات	